

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ANDRIELE CAROLINE DE LIMA LITENSKI

**PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO EM PRÁTICAS DE LETRAMENTO
ACADÊMICO: OFICINA COM ESTUDANTES DE PSICOLOGIA DA UFPR**

CURITIBA

2016

ANDRIELE CAROLINE DE LIMA LITENSKI

**PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO EM PRÁTICAS DE LETRAMENTO
ACADÊMICO: OFICINA COM ESTUDANTES DE PSICOLOGIA DA UFPR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, na Linha de Pesquisa Práticas Educativas e Produção de Subjetividade do Departamento de Psicologia no Setor de Ciências Humanas, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientadora: Prof^a. Dra. Miriam A. Graciano de Souza Pan.

CURITIBA

2016

Catálogo na publicação
Fernanda Emanóela Nogueira – CRB 9/1607
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Litenski, Andriele Caroline de Lima

Processos de subjetivação em práticas de letramento acadêmico :
oficina com estudantes de psicologia da UFPR / Andriele Caroline de
Lima Litenski – Curitiba, 2016.

166 f.

Orientadora : Prof^a. Dr^a. Miriam Aparecida Graciano de Souza Pan.

Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Setor de Ciências Humanas
da Universidade Federal do Paraná.

1. Ensino Superior – Letramento acadêmico. 2. Subjetividade.
3. Círculo de Bakhtin . I. Título.

CDD 155.5

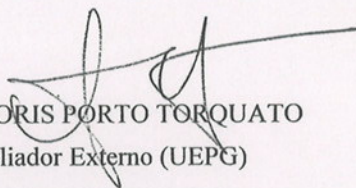


TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em PSICOLOGIA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de ANDRIELE CAROLINE DE LIMA LITENSKI, intitulada: "PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO EM PRÁTICAS DE LETRAMENTO ACADÊMICO: OFICINA COM ESTUDANTES DE PSICOLOGIA NA UFPR", após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua aprovação. Curitiba, 13 de Junho de 2016.



Profª MIRIAM APARECIDA GRACIANO DE SOUZA PAN
Presidente da Banca Examinadora (UFPR)



Profª CLORIS PORTO TORQUATO
Avaliador Externo (UEPG)



Profª SANDRA REGINA KIRCHNER GUIMARÃES
Avaliador Externo (UFPR)

AGRADECIMENTOS

Concluir este trabalho não teria sido possível sem essas pessoas incríveis!

À professora Miriam, pela sua dedicação, sua maneira ética de orientação, empenho e pela confiança em mim e em meu trabalho.

Aos estudantes Adriel, Jhonny, Mariama e Valdinele que participaram ativamente desta pesquisa.

Aos meus pais, Celso e Vilma, pela vida e por tudo que me ensinaram.

Ao meu companheiro, amigo e esposo Maycon por acompanhar de perto essa jornada e por dar seu apoio nos momentos mais difíceis.

Aos meus irmãos amigos, Nana e Fernando e aos amigos irmãos, Day, Dalmo, Tiemi, Nanon, Max, Adri, Malu e Gi por tornarem esse período da minha vida muito mais alegre.

Aos amigos do Mestrado em Psicologia, Alex, Carine, Patrícia e Adriana por compartilharem comigo os momentos de alegria e inquietação com nossas pesquisas

A todos os estudantes que trabalharam no Projeto “PermaneSendo”.

Às professoras da banca Sandra Guimarães e Clóris Torquato pela leitura ética que fizeram do meu trabalho e pelas contribuições oferecidas para o seu aprimoramento.

Às professoras Claudete e Ana Lúcia por me alfabetizarem.

À amiga Fernanda pelas trocas riquíssimas sobre a Psicologia e pela ajuda na dissertação.

À amiga Raphaela pela sua amizade e pela ajuda com as questões formais da escrita deste texto.

À Mariângela e a todos os professores Programa de Mestrado em Psicologia

a todos a minha mais sincera e profunda gratidão!

Vejam os senhores: a razão é uma coisa boa, sem dúvida, mas razão é apenas razão e satisfaz apenas a capacidade racional do homem; já a vontade, esta é a manifestação da vida como um todo, ou melhor, de toda a vida humana, aí incluindo-se a razão e todas as formas de se coçar. E, mesmo que a nossa vida pareça às vezes bem ruinzinha do ponto de vista acima, ela é vida, apesar de tudo, e não apenas a extração de uma raiz quadrada [...] Que sabe a razão? Ela sabe apenas aquilo que conseguiu conhecer (outras coisas, provavelmente, nunca saberá; isso pode não consolar, mas por que não dizê-lo?); já a natureza humana, esta age como um todo, com tudo o que possui, seja consciente, seja inconsciente – e, mesmo mentindo, está vivendo.

Dostoiévski, Notas do subsolo

RESUMO

Ler e escrever são atividades essenciais no cotidiano universitário, e neste cenário, muitos são os universitários que se sentem inseguros em relação à qualidade de suas leituras e produções textuais. Esta dissertação investiga os efeitos subjetivos produzidos pelas práticas de letramento acadêmicas em estudantes universitários do curso de graduação em Psicologia da UFPR. Este estudo se orientou, sobretudo, por uma perspectiva bakhtiniana de produção do conhecimento, cuja concepção discursiva da linguagem permite compreender as práticas de leitura e escrita enquanto práticas sociais que produzem diferenciados modos de subjetivação. Realizou-se uma pesquisa de campo na modalidade pesquisa intervenção, por meio de oficinas de leitura e de escrita, as quais buscaram discutir os sentidos de tais práticas para os estudantes de graduação em Psicologia em um projeto de extensão universitária denominado “PermaneSendo”. As oficinas se fundamentaram numa concepção estética de intervenção da Psicologia no Ensino Superior, e visaram ressignificar as práticas de letramento na universidade através de um caminho alternativo às práticas psicológicas tradicionais, que se caracterizam predominantemente por ações individualizadas. A metodologia da presente pesquisa se caracterizou por uma análise discursiva fundamentada na filosofia dialógica da linguagem do círculo de Bakhtin. As oficinas mostraram que as práticas de leitura e escrita preponderantes na universidade têm se baseado em uma dimensão instrumental de uso dessa linguagem, norteadas pela ideia da reprodução e produtividade. Além disso, os enunciados dos estudantes indicaram discursos institucionais de identidade que se baseiam em um contraditório modelo idealizado de estudante universitário como sujeito competente que domina de antemão os gêneros acadêmicos e por isso dispensa explicações do professor. Estes discursos de identidade estudantil permitem interpretações sobre as dificuldades que produzem sentidos de incompetência e patologia bem como produzem modos de subjetividade normalizadores e homogeneizados, ou seja, a formação de produtos universitários, adaptáveis, competitivos, flexíveis para a inserção no mercado de trabalho. Como subversão à essa ordem, as oficinas serviram como estratégia para a redução do sofrimento do estudante, dado que desestabilizaram os sentidos naturalizados das dificuldades com os gêneros acadêmicos, permitindo a criação de um espaço de aprendizagem entre pares, indicando inclusive, possibilidades de intervenção para a Psicologia no Ensino Superior.

Palavras chave: Letramentos acadêmicos; ensino superior; subjetividade; círculo de Bakhtin.

ABSTRACT

Reading and writing are essential activities in the university everyday life, and in this scenario, there are many students who feel insecure about the quality of their reading and textual production. This dissertation investigates the subjective effects produced by the practices of academic literacy in university students of undergraduate course of Psychology at UFPR. This study was guided mainly by a Bakhtinian perspective of knowledge production, whose discursive conception of language allows us to understand the practices of reading and writing as social practices that produce different modes of subjectivity. It was performed a field survey in the form of intervention research through reading and writing workshops, which looking for discuss the meanings of these practices for undergraduate students in psychology at a university extension project called "PermaneSendo". The workshops were based on an aesthetic conception of psychology intervention in higher education, and aimed at reframing literacy practices in the university through an alternative way to traditional psychological practices, which are characterized predominantly by individual actions. The methodology of this research is characterized by a discursive analysis based on dialogic philosophy of language from Bakhtin Circle. The workshops showed that the reading and writing practices prevalent in the university have been based on an instrumental dimension of use of this language, guided by the idea of reproduction and productivity. In addition, the statements of the students indicated institutional discourses of identity that is based on an adversarial and idealized model of college student as competent subject that dominates in advance the academic genres and therefore, dispenses teacher explanations. These student identity discourses allow interpretations about the difficulties that produce meanings of the incompetence and the pathology, well as produces standardized and homogenized modes of subjectivity, that is, the formation of university products, adaptable, competitive, flexible for integration into the labor market. As subversion to this order, the workshops served as a strategy to reduce the suffering of students, given that, destabilized the senses naturalized of the difficulties with academic genres, allowing the creation of a peer-learning space, indicating including intervention possibilities for Psychology in Higher Education.

Key words: Academic literacies; higher education; subjectivity; the Bakhtin Circle

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	09
1. DELINEANDO A PESQUISA	15
2. A CONSTRUÇÃO DA VOZ DO PESQUISADOR	27
2.1 A PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS POR UMA PERSPECTIVA BAKHTINIANA	27
2.2 SUBJETIVIDADE: UMA COMPREENSÃO A PARTIR DA FILOSOFIA DIALÓGICA DA LINGUAGEM	32
2.3 OS DISCURSOS SOBRE A LINGUAGEM ESCRITA DO ESTUDANTE: DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DE LEITURA E ESCRITA	40
2.4 A UNIVERSIDADE CONTEMPORÂNEA E A PRODUÇÃO SUBJETIVA DO ESTUDANTE	51
3. A CENA ENUNCIATIVA: O CONTEXTO DA PESQUISA	61
3.1 A UFPR E O CURSO DE PSICOLOGIA	61
3.2 POLÍTICAS DE ACESSO, PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR E O PROJETO “PERMANESENDO”	64
3.3 O PROJETO “PERMANESENDO”	65
3.4 AS OFICINAS DE LEITURA, ESCRITA E PROCESSOS CRIATIVOS	68
3.5 OS PARTICIPANTES	71
3.6 O PESQUISADOR E SEUS DADOS	72
4. DIÁLOGOS DO PESQUISADOR COM SEUS OUTROS	75
4.1 OS IMPACTOS COM OS TEXTOS NO GÊNERO CIENTÍFICO E A CONFIGURAÇÃO DOS SENTIDOS DE SER ESTUDANTE NA UFPR	75
4.2 LER E ESCREVER NA UNIVERSIDADE PARA QUÊ? ENTRE A REPRODUÇÃO E A PRODUTIVIDADE	83
4.3 HETEROGLOSSIA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO PSICÓLOGO: ABORDAGENS EPISTEMOLÓGICAS COMO DISCURSOS DE IDENTIDADE	91
4.4 OFICINAS DE LEITURA E ESCRITA: POSSIBILIDADES PARA AUTORIA!? ..	93

5. AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA UNIVERSIDADE E SEUS EFEITOS NA SUBJETIVIDADE DE ESTUDANTES DO CURSO DE PSICOLOGIA DA UFPR	98
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
7. REFERÊNCIAS	111
8. ANEXOS	120

APRESENTAÇÃO

Por mais importantes que sejam os argumentos científicos e teóricos para a realização de uma pesquisa, a motivação para seu desenvolvimento nunca é desvinculada da história pessoal do pesquisador e da forma como este experiencia seu tema de pesquisa.

Assim sendo, esta pesquisa de dissertação aborda as práticas de leitura e escrita e de seus efeitos subjetivos, tema que perpassa grande parte da minha vida, se iniciando ainda mesmo na infância, pois aprender a ler e escrever, bem como frequentar a escola, foram uns dos meus grandes sonhos durante esta fase da vida.

A tarefa de decifração do código escrito era percebida de modo tão mágico que, quando pedia à minha mãe ou minha irmã que lessem para mim, ficava encantada observando como o livro parecia falar com elas, uma voz que para mim ainda era “inescutável”.

Finalmente ingressei na escola e iniciei meu processo de alfabetização, então passei a me haver com uma difícil questão: eu tinha medo do “S”. Por mais absurdo que possa parecer, eu dizia ter medo da letra.

Ao longo da minha trajetória escolar também tive outros medos, os quais foram sendo, aos poucos, superados e esquecidos. Com o término do ensino médio, fiz o vestibular, obtive aprovação e ingressei no curso de Psicologia da Universidade Federal do Paraná.

Já no início do curso de graduação me deparei com a exigência da leitura de uma quantidade elevada de textos, a qual era muito superior à que tinha sido demandada nos outros níveis de ensino. Juntamente com a necessidade da leitura de textos, também houve a exigência de uma quantidade enorme de produções textuais como fichamentos, resumos, resenhas, relatórios, modalidades as quais escrevia com certa insegurança, pois não estava familiarizada com tais tipos de texto.

Sentia uma angústia enorme ao fazer a leitura completa de um texto na minha língua materna e mal conseguir reproduzir as ideias principais do texto, quanto mais fazer uma discussão ou crítica como era solicitado pelos professores na universidade.

No contexto universitário, não poderia afirmar que sentia medo dos textos acadêmicos como quando criança, mas o sentimento relacionado às práticas de leitura e escrita de certo modo guardava algumas semelhanças.

Compreendo que o medo a que me referia não era o temor da letra propriamente dita, mas o temor à exposição a uma situação real na qual seria esperado de mim que desenhasse a letra e que eu fosse incapaz de realizá-la, ou seja, o sentimento de medo remetia ao reconhecimento do meu lugar subjetivo que passou a estar em jogo durante a vida escolar.

Desse modo, na universidade, o sentimento de angústia e insegurança ao ler ou escrever um texto não se referia exatamente à tarefa da leitura e da escrita em si, mas à existência de expectativas que se têm de uma estudante universitária, em uma Universidade de prestígio como a UFPR, às quais muitas vezes eu julgava não ser capaz de corresponder, e assim, fazer jus ao lugar de estudante federal, termo que acompanhava o meu nome na carteirinha estudantil, quase como sobrenome.

Não por acaso me interessei pela área da Psicologia escolar, a qual elegi como área para realização do estágio profissional em Psicologia. Tendo em vista que os contextos tradicionais de atuação do psicólogo escolar se referem majoritariamente ao ensino básico, esperava realizar o estágio em educação possivelmente com algumas dessas frentes de trabalho.

Entretanto, a professora Miriam, que faria a supervisão do estágio no ano de 2012, trouxe ao nosso grupo de estagiários em Psicologia escolar a proposta de realização do estágio na Universidade por meio de uma perspectiva institucional da Psicologia.

Então nós, enquanto grupo de estudantes, habituados a pensarmos a Psicologia sempre em um contexto abstrato e distante da nossa realidade, tivemos uma sensação de estranhamento e nos questionamos: o que psicólogo escolar poderia fazer no Ensino Superior? Na Universidade nos deparávamos com problemas de aprendizagem, comportamentais e de relacionamento como na escola?

A resposta parecia óbvia: na universidade não se encontravam as mesmas problemáticas do ensino básico, já que se tratava de um contexto diferenciado. Todos os estudantes que ingressavam na UFPR eram aprovados pelo exame vestibular, cujas provas possuem exacerbada concorrência e justamente por isso, os

estudantes ingressantes na instituição eram muito selecionados, sendo assim considerados os mais aptos a cursarem o ensino superior.

A principal atividade desenvolvida no estágio de Psicologia no Ensino Superior foi a realização das oficinas de escrita criativa (2012) direcionadas aos estudantes dos cursos de graduação da UFPR, almejando problematizar as práticas de leitura e escrita na universidade, bem como oferecer um espaço de acolhimento das demandas apresentadas pelos estudantes, principalmente aos alunos encaminhados pela Pró-reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE).

As oficinas tiveram o intuito de auxiliar no processo de formação dos estudantes enquanto autores e escritores por meio do trabalho com diversos gêneros textuais. Durante a realização de tais oficinas apareceram muitas questões apontadas pelos estudantes, como preconceito, problemas de relacionamento entre colegas e na relação professor aluno, entraves para permanecer na universidade, e ainda, dificuldades com a leitura e a escrita no contexto acadêmico.

Considerando as demandas levantadas por meio do estágio de Psicologia Escolar, assim como as reflexões sobre as práticas psicológicas na educação durante a sua trajetória enquanto pesquisadora e psicóloga, a professora Miriam Pan, juntamente com nosso grupo de estudantes da graduação e da pós-graduação em Psicologia, criou o projeto de pesquisa, ensino e extensão “*PermaneSendo*”: *intervenção da Psicologia nas políticas de permanência da Universidade*, este visou à construção de estratégias institucionais que auxiliassem os estudantes em seu processo de formação acadêmica durante sua permanência no Ensino Superior a partir de uma perspectiva institucional de atuação da Psicologia, que, diferentemente da Psicologia Clínica cujo foco é nos atendimentos individualizados, o objeto de intervenção nesta perspectiva se tornam as relações sociais e institucionais¹.

O projeto “PermaneSendo” se caracterizou pela metodologia de pesquisa intervenção, e por isso, contou com a participação ativa do corpo discente da Universidade para a sua elaboração.

As ações desse projeto que acompanhei de perto formam a realização de 3 edições de oficinas: “Oficinas de escrita científica” (2013), oficinas de crônicas:

1 O termo Psicologia institucional foi cunhado pelo psiquiatra argentino José Bleger, o qual tinha o intuito de pensar a atuação profissional para além das práticas terapêuticas e abarcar as instituições em sua totalidade como alvo da intervenção. Neste campo, o profissional se coloca como um elemento que provoca rupturas a fim de desnaturalizar as relações instituídas. Para maiores informações sugerimos o texto *Psicologia Institucional: O Exercício da Psicologia como Instituição* de Marlene Guirado (2009).

“Memórias de um universitário” (2013), as oficinas “Para além dos textos acadêmicos” (2014), e por fim, as “Oficinas de leitura, escrita e processos criativos” (2015).

Durante a realização dessas oficinas, também pude verificar que os estudantes relatavam não ter experiência com os textos científicos, e que tinham muita dificuldade de se reconhecerem enquanto autores de seus textos diante da necessidade constante da utilização das citações e paráfrases.

Nesse sentido, a partir das experiências vivenciadas enquanto estudante universitária, estagiária em Psicologia Escolar e pesquisadora, pude reiterar as minhas observações de que a leitura e escrita na universidade, assim como na escola, não são apenas uma ferramenta cultural da qual nos apropriamos para fazer uso em atividades diárias, mas são também práticas sociais, culturalmente determinadas que possuem dimensões que nos permitem atribuir sentidos a quem somos, o que é esperado de nós e sobre quem podemos ser.

Tendo tais considerações em vista, o presente estudo busca investigar os efeitos de sentido produzidos pelas práticas de leitura e a escrita em estudantes universitários do curso de Psicologia da UFPR que participaram da edição das oficinas do Projeto “PermaneSendo”, Leitura, escrita e processos criativos.

A fundamentação teórica da qual parte este estudo está assentada na Filosofia da Linguagem do Círculo de Bakhtin e nas práticas de leitura e escrita enquanto práticas sociais produtoras de modos de subjetivação discutidas por Pan (2003, 2006, 2007).

Tais formulações teóricas embasam a argumentação de que a leitura e a escrita produzem modos de subjetividade, os quais respondem, no sentido bakhtiniano, aos interesses de um dado momento histórico e, portanto, investigar os modos de produção de subjetividades a partir das práticas de leitura e escrita na Universidade tem importantes implicações práticas para a Psicologia e demais profissionais que atuam na educação superior.

Fazemos assim um convite ao diálogo que aqui pretende-se travar acerca dos modos de subjetivação dos estudantes universitários por meio das práticas de letramento acadêmicas e assim, aos desafios que se colocam à atuação profissional nesse cenário.

Esta dissertação está organizada de modo que no primeiro capítulo é exposto o delineamento da presente pesquisa, apontando o processo de construção

do objeto pesquisado, as práticas de leitura e escrita acadêmicas como produtoras da subjetividade do estudante universitário, a pergunta norteadora da pesquisa e por fim os objetivos que buscamos alcançar.

No segundo capítulo, denominado “a construção da voz do pesquisador” é tecida a rede de discursos e significados que fundamentam a orientação teórica e metodológica deste estudo, abordando, assim, nossa compreensão da pesquisa em ciências humanas orientada pela filosofia dialógica da linguagem do círculo de Bakhtin. Nos tópicos seguintes desse capítulo, buscamos dialogar como as concepções existentes acerca do desenvolvimento e aprendizagem da linguagem escrita e suas relações com a teoria das competências como principal abordagem de desenvolvimento e aprendizagem do adulto, bem como as conjecturas que envolvem a Universidade Contemporânea e o sujeito que esta visa formar.

Já no terceiro capítulo, é delineado o contexto da cena enunciativa da pesquisa, na qual situamos a nossa instituição, a UFPR, o curso de Psicologia, o Projeto “PermaneSendo”, neste a realização as oficinas de Leitura, escrita e processos criativos, bem como os procedimentos metodológicos que configuraram este estudo.

No capítulo quarto, apresentamos os enunciados dos estudantes durante a realização das oficinas, se o enunciado é único e irrepetível, a transposição dos enunciados dos estudantes para o contexto dessa pesquisa constituem um outro enunciado: o enunciado do encontro do pesquisador com o seu outro. De acordo com a compreensão dialógica da linguagem do círculo de Bakhtin, buscamos trazer a voz dos estudantes sobre as práticas de leitura e escrita na universidade e seus efeitos de sentido.

Assim, no quinto capítulo, discutimos a heterogeneidade dos discursos dos estudantes que manifestam-se em um intercambiante movimento de aceitação e recusa dos discursos institucionais sobre os sentidos de ser um bom estudante na universidade, e no uso da leitura e da escrita acadêmicas em uma perspectiva funcional, os quais respondem às concepções predominantes de aprendizagem e desenvolvimento, a teoria das competências, da eficiência e da produtividade, tão presentes na universidade contemporânea. Além disso, avaliamos a prática das oficinas de leitura como metodologia da Psicologia para atuação no Ensino Superior.

O sexto capítulo apresenta as considerações finais deste estudo, as quais apontaram que as práticas de letramento dominantes no contexto universitário tem

sido orientadas por um modelo produtivista, engendrado por discursos de identidade do universitário baseados em um modelo ideal de estudante supercompetente que para além de produzir sofrimento com as práticas de leitura e escrita acadêmicas tais discursos permitem efeitos subjetivos que indicam o enfraquecimento da apropriação e autonomia na utilização da linguagem pelos estudantes para outras finalidades que não a acadêmica.

1 DELINEANDO A PESQUISA

A leitura e a escrita são atividades prioritárias na vida acadêmica posto que envolvem praticamente todas as práticas de ensino e aprendizagem na universidade, e além disso, são as principais formas de produção e divulgação do conhecimento científico. Nesse contexto, muitos são os estudantes que diante da tarefa de ler e escrever relatam medos, angústias, ansiedades e dificuldades.

Dessa forma, cada esfera de comunicação humana possui o que Bakhtin (1997) denomina de “tipos relativamente estáveis de enunciados”, os gêneros discursivos, os quais correspondem às funções que cada uma dessas esferas lhes confere (BAKHTIN, 1997a p.300).

A universidade possui formas muito próprias da comunicação escrita e nesse contexto consideramos que o processo de apropriação dos gêneros científicos é complexo, uma vez que frequentemente os estudantes não possuem a experiência em tais gêneros quando ingressam na universidade.

Face à relevância desse tema no contexto da democratização do acesso e expansão do ensino superior vivenciado pelo Brasil nos últimos anos, pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento têm empreendido esforços na tentativa de compreender os fenômenos associados à leitura e a escrita nesse nível de ensino.

Nesse sentido, estudos como os de Ferazza (2012), Ferreira (2013) e Pinto (2012) relacionam as dificuldades de leitura e escrita ao contexto de expansão do ensino superior, à democratização do acesso à universidade às camadas populares e a consequente diversificação do corpo estudantil, bem como aos ainda elevados índices de abandono na educação superior.

Acerca deste último, os dados do censo da Educação superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) de 2011, apontaram que neste ano, foram registrados um total de 2.346.695 ingressantes para 1.016.713 estudantes concluintes. Já no ano de 2014, foram 3.090.748 ingressantes para 1.027.092 concluintes (INEP, 2011, 2015). Esses dados reiteram que apesar dos avanços conquistados no que tange à ampliação do acesso a esse nível de ensino, são grandes as desproporções entre os estudantes ingressantes e concluintes ainda que os estudantes concluintes em 2014 tenham ingressado em 2011, haja vista que a duração média de um curso de graduação são quatro anos.

Neste contexto, as pesquisas sobre a leitura e a escrita do estudante universitário divergem quanto às formas de abordar e compreender a leitura e a escrita, diferenciando-se principalmente por pressupostos epistemológicos quando à linguagem escrita. Considerando a existência das diferentes abordagens que compõem este campo, expomos brevemente como tais teorias se manifestam nas pesquisas sobre a leitura e a escrita do estudante universitário e tecem a arena de vozes que configuram este cenário.

A primeira dessas abordagens relaciona-se aos estudos de Ribeiro (2007) sobre o analfabetismo funcional. De acordo com esta autora, em 1958 no Brasil, a Organização das nações unidas para a educação, ciência e cultura, a UNESCO considerava alfabetizada uma pessoa que conseguia ler e escrever trechos simples; 20 anos mais tarde foi sugerida a adoção do conceito de alfabetismo funcional, segundo o qual é considerada alfabetizada funcional a pessoa capaz de utilizar as suas habilidades de leitura e escrita para fazer frente às demandas de seu contexto social.

O surgimento desse termo indica que a presença da leitura e da escrita no mundo social extrapola o processo de aquisição do código, indicando que além de serem alfabetizadas, exige-se que as pessoas utilizem a leitura e a escrita diante das necessidades da vida cotidiana, conforme aponta Soares (2012).

Partindo dessa visão, em julho de 2012 foi divulgada uma pesquisa realizada pelo Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação educativa, no jornal Estadão de São Paulo, com o seguinte título: “38% dos estudantes universitários não sabem ler e escrever plenamente”².

Para chegar a esse resultado essa pesquisa utilizou um indicador denominado Índice Nacional de Alfabetismo Funcional³ (INAF), o qual é estabelecido a partir de um teste que busca verificar as habilidades de leitura e escrita na população. O dado de 38% dos estudantes considerados incapazes de ler

2 Vide referências Carrasco e Lenharo (2012).

3 O Índice Nacional de Alfabetismo Funcional no Brasil mede as habilidades da população por meio de testes. Criado em 2001, o objetivo desse indicador é gerar informações que ajudem a dimensionar e compreender o fenômeno do analfabetismo funcional. O índice é calculado por meio de amostras de 2 mil pessoas, representativas da população entre 15 e 64 anos, além de questionários que apuram o *background* educacional dos respondentes, seus hábitos e práticas de leitura e escrita em diversos contextos de vivência. (RIBEIRO, 2007).

plenamente aponta a existência de um patamar de leitura e escrita esperado por parte dos pesquisadores, que está em dissonância com os dados obtidos pela pesquisa.

Quanto ao ingresso do estudante no ensino superior, Polydoro (2001) destaca que a integração à Universidade é central na decisão entre a permanência ou abandono do objetivo de graduação. Tendo em vista tais aspectos, a autora desenvolve uma escala de adaptação do estudante a este nível de ensino, pois segundo ela, a aprendizagem nesse novo ambiente exige rapidez, já que o estudante deve assimilar desde o vocabulário acadêmico até os valores e procedimentos que a universidade demanda.

Embora a autora não se debruce nas questões específicas de leitura e escrita no ensino superior, ela ressalta a necessidade do estudante se apropriar da linguagem utilizada no espaço acadêmico.

Outros pesquisadores da área da Psicologia, como Oliveira, Santos e Primi (2003); Cunha e Santos (2006); Silva e Witter (2008); Damiani (2008); Arouca (1997); Joly et al (2011); Cabral e Tavares (2005); Cantalice e Oliveira (2009); Ribeiro (2009); Oliveira et al (2015); investigam os processos de leitura e escrita de estudantes universitários demonstrando as relações existentes entre as deficiências de compreensão na leitura, a falta de hábito de leitura e o baixo desempenho acadêmico.

Cabral e Tavares (2005), embora afirmem não ser possível estabelecer relações de causalidade, apontam que a capacidade de ler e compreender uma informação é considerada uma competência fundamental para o sucesso acadêmico, pois, segundo os autores, há uma relação natural entre competência em leitura e escrita e desempenho acadêmico no ensino superior.

Com vistas à compreensão dos fenômenos das habilidades em leitura e o desempenho acadêmico, Cunha e Santos (2006), Silva e Witter (2008) e Cantalice e Oliveira (2009) utilizam o teste Cloze para avaliação da compreensão de leitura e redações dos estudantes para avaliar a escrita, contemplando especialmente os aspectos relacionados à correção ortográfica, concordância verbal e concordância nominal.

Com o intuito de avaliar a compreensão de leitura de universitários, Cunha e Santos (2006) afirmam que quanto menor a compreensão da leitura, maior o número

de erros nos tópicos gramaticais, o que, de acordo com eles, evidencia uma correlação entre essas habilidades.

A partir desses estudos, pode ser observado que há uma grande preocupação por parte dos pesquisadores da Psicologia em compreender fenômenos relativos à leitura e a escrita no ensino superior, fenômenos descritos como relacionados ao sucesso acadêmico. Nota-se que em tais estudos são predominantes abordagens psicométricas voltadas à investigação das habilidades de leitura e de escrita dos estudantes, com foco nas questões formais da língua escrita como concordância, coerência e coesão gramatical. Isso denota uma abordagem pragmática de leitura e da escrita, no sentido de que a linguagem escrita é tida apenas numa perspectiva instrumental, abordagem absolutamente necessária e relevante, mas que deixa de contemplar funções importantes da escrita, enquanto atividade tipicamente humana produzida sócio-historicamente.

Além dessa perspectiva, existem outras abordagens que, para além de compreender a linguagem escrita enquanto habilidades dos estudantes, buscam investigar as dimensões discursivas da leitura e da escrita. Parte dessas abordagens fundamentam-se na filosofia dialógica da linguagem desenvolvida pelos membros do círculo do filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin (1895-1975), cuja compreensão da linguagem escrita, posicionamento o qual reiteramos neste estudo, é de que toda esfera de comunicação humana está sempre relacionada com a utilização da língua.

Desse modo, os fenômenos humanos se constituem por meio de uma realidade semiótica, na qual o significado emana do contexto histórico e concreto de onde o signo é apreendido (BAKHTIN/VOLOSHINOV⁴, 2004).

Portanto, compreender a linguagem em sua dimensão discursiva, implica entender que não há leitura e escrita sem a construção de sentidos, pois sendo atividade socialmente determinada, possui uma finalidade atribuída pelo autor para o

4 Mikhail Bakhtin (1895-1975) foi o membro mais proeminente do grupo de filósofos russos conhecidos como o Círculo de Bakhtin. Existiram algumas dificuldades para a apreensão das obras desse conjunto de filósofos, uma delas diz respeito aos problemas de tradução. Além disso, muitas das obras de Bakhtin são incompletas, as quais são resultantes de manuscritos inacabados. As obras dos filósofos do círculo também não foram publicadas no Brasil de modo sequencial, possivelmente porque foram produzidas durante o período da Revolução Russa e justamente por isso algumas dessas obras foram queimadas, levando a sua produção ao ostracismo, chegando ao Brasil somente a partir da década de 1960. Durante algum tempo, houveram algumas divergências quanto à autoria de alguns textos, pois foi atribuída a Bakhtin a autoria das obras *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, *O Freudismo*, e *O método Formal dos Estudos Literários*, cuja autoria atualmente é concedidas somente a Voloshinov, nas duas primeiras, e a Mendvedev, nesta última. Embora atualmente seja atribuída a autoria aos membros que originalmente assinaram as obras, em respeito a edição das obras publicadas no Brasil, incluímos os dois nomes na autoria, no texto *Marxismo e filosofia da Linguagem*. Mais informações podem ser consultadas em Faraco (2009) e Castro (2010).

texto, e se orienta no discurso a um leitor específico, em um contexto específico (SOARES, 2012).

Para Paulo Freire (1989), a leitura e a escrita não são apenas um conjunto de habilidades técnicas e uniformes a serem transmitidas àqueles que não as possuem, mas que a leitura da palavra extrapola a decodificação da palavra escrita, pois “ela se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (FREIRE, 1989, p.8). Sendo assim, a linguagem e a realidade, para este autor, estão entrelaçadas e, desse modo, a compreensão da leitura implica a percepção das relações entre o texto e o contexto, ou seja, a leitura da palavra no contexto social.

A perspectiva de análise da linguagem escrita como prática social é pouco ou ainda não é pensada pela Psicologia, e assim, por envolver dimensões sociais, de identidade e subjetivas do uso da linguagem escrita na formação e permanência dos estudantes no ensino superior, investigar tais aspectos apresentam grande relevância.

Segundo Street (2003), muitos autores como Barton, (1994); Barton, Hamilton e Ivanic (1999) e Street (1995) partindo da compreensão da linguagem como impreterivelmente vinculada aos processos de interação social, realizaram estudos etnográficos que buscavam observar os usos e significados da leitura e da escrita sob os pontos de vista das populações que faziam este uso. Sob tal ótica esses autores possibilitaram a utilização do termo letramento para se referir à leitura e à escrita como práticas sociais (STREET, 2003).

No Brasil, a palavra alfabetização sempre foi o termo dominante para caracterizar o aprendizado da linguagem escrita e nos últimos anos nos deparamos com a utilização do termo analfabetismo funcional, que de acordo com Ribeiro (2007), foi cunhado pela UNESCO para designar a pessoa que adquiriu o código escrito, mas que é considerada incapaz de utilizar as habilidades de leitura e escrita de modo a atender as necessidades de seu contexto social.

Nesse âmbito, Soares (2012) aponta que o uso da palavra letramento na língua portuguesa, ocorre em razão da necessidade de entender as implicações da presença da escrita no mundo social, posto que o significado da alfabetização se restringe apenas ao processo de aquisição do código escrito. Para esta autora, as palavras analfabetismo, analfabeto, alfabetizar, alfabetização, letrado e iletrado, são limitadas em apreender a condição daquele que sabe ler e escrever, mas que utiliza o código escrito em sua vida cotidiana.

Em razão da palavra alfabetização restringir seus significados ao processo de aquisição do código escrito, algumas pessoas passam a utilizar o termo analfabetismo funcional, para buscar compreender os aspectos das habilidades de leitura e escrita, por exemplo. Cabe, no entanto, apontarmos que a concepção de alfabetização funcional em muito se distancia das abordagens dos novos estudos do Letramento, que apresentaremos a seguir.

As pesquisas sobre a leitura e escrita como prática social possibilitaram a compreensão da condição de ser alfabetizado e ser letrado como diferentes, haja vista que o indivíduo alfabetizado domina a técnica de leitura e de escrita, enquanto o indivíduo letrado é aquele que usa a leitura e a escrita nas práticas sociais cotidianas, de forma a favorecer sua inserção na sociedade (SOARES, 2012).

No entanto, o termo letrado na língua portuguesa, segundo o dicionário Aurélio, designa aquele que é versado em letras, erudito, sendo assim, este significado também não remete ao fenômeno que os estudiosos dos novos letramento buscam definir.

Desse modo, muitos pesquisadores e estudiosos no Brasil passam a utilizar o termo letramento conforme define Soares (2012) em sua tradução para a língua portuguesa da palavra “*literacy*” na língua inglesa, a qual origina-se do latim “*littera*” (letra), com o sufixo “*cy*” (condição, qualidade), ou seja, significa a condição de ser letrado.

Na língua inglesa, o termo “*literacy*” designa tanto uma concepção de aquisição da linguagem escrita numa perspectiva funcional, (significados da alfabetização como relativa à aquisição do código simplesmente) como enquanto prática social, assim, os pesquisadores fundamentados nessa abordagem denominaram seu campo de investigação como Novos Estudos do Letramento⁵.

Segundo Kleiman (1995), a palavra “letramento” foi cunhada pela primeira vez no Brasil por Mary Kato em 1986 na obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. Kleiman (1995) define o termo letramento⁶ como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p.19).

5 Tradução feita da língua inglesa para o termo *New Literacy Studies*.

6 A definição de Kleiman é feita a partir de Scribner e Cole (1981).

Considerando a existência de diferentes abordagens no que diz respeito à compreensão da leitura e escrita conforme mencionado no início deste capítulo, Street (1984) as classifica em dois modelos.

O primeiro deles é denominado de modelo autônomo de letramento, que se refere às concepções de leitura e escrita como técnica de decodificação na qual o sujeito que a aprendeu poderá realizar o que bem entender com essa ferramenta, baseando-se na suposição de que em si mesmo o letramento terá efeitos sobre o conhecimento, a civilização e o progresso.

Já o segundo modelo classificado por Street (1984) denominado de modelo ideológico de letramento compreende a leitura e escrita como práticas sociais inseridas na cultura as quais variam de contexto para contexto.

A partir dessa orientação teórica, Signorini (2001) afirma a relação interdependente da escrita com a oralidade, ressaltando que a relação entre gêneros orais e gêneros escritos não é dicotômica, uma vez que os gêneros orais sustentam os gêneros escritos e estes sustentam os gêneros orais. Desse modo, o embricamento dessas modalidades resulta em um hibridismo entre práticas orais e práticas letradas, porém a escola e outras agências de letramento impõem padrões a escrita formal que negam suas bases na oralidade, ao passo que atribuem marcas da oralidade apenas às escritas desprestigiadas nesse espaço.

Portanto, a autora aponta uma distinção fundamental entre o modelo de letramento autônomo e ideológico de Street (1984) o qual se relaciona às dimensões culturais e de poder dos letramentos acadêmicos que costumam não ser relacionados pela abordagem autônoma. Cabe ressaltar que quando nos referimos à linguagem escrita do estudante não estamos nos opondo à linguagem oral, pois entendemos a relação interdependente de ambas.

Para Street (2003), o letramento não é mera habilidade técnica neutra, ele é social, tanto seus significados como suas práticas possuem visões específicas sobre ele, e por isso é ideológico.

Baseando-nos na classificação de Street (1984) podemos afirmar que muitos dos estudos do campo da Psicologia sobre a leitura e escrita do estudante universitário como Oliveira, Santos e Primi (2003); Cunha e Santos (2006); Silva e Witter (2008); Damiani (2008); Arouca (1997); Joly et al (2011); Cabral e Tavares (2005); Cantalice e Oliveira (2009); Ribeiro (2009) e Oliveira et al (2015) ao priorizar a investigação das questões de letramento com foco nas habilidades dos estudantes

contemplando apenas as questões formais de uso da linguagem escrita se aproximam do modelo autônomo de letramento, já que este pressupõe que o processo de interpretação do código decorre de um funcionamento lógico interno ao texto escrito independente da oralidade, resultado de processos mentais e individuais que não estariam relacionados às estruturas culturais e de poder que o contexto da escrita envolve.

Considerando que todas as esferas da atividade humana estão relacionadas à utilização da língua, como aponta Bakhtin (1997a), as quais se organizam a partir de gêneros discursivos que refletem as condições e finalidades que cada esfera em seu interior elabora, em cada época e cultura, a língua será marcada por tais gêneros, os quais classificam-se em gêneros primários, relacionados à realidade imediata, como a situação de comunicação do cotidiano; e os gêneros secundários, os quais aparecem em esferas mais cristalizadas do mundo da cultura, como exemplos estão o romance, o teatro e o discurso científico (BAKHTIN, 1997a). Desse modo para Bakhtin:

A diversidade desses gêneros deve-se ao fato de eles variarem conforme as circunstâncias, a posição social e o relacionamento pessoal dos parceiros: há o estilo elevado, estritamente oficial, deferente, como há o estilo familiar que comporta vários graus de familiaridade e de intimidade (distinguindo-se esta da familiaridade) (BAKHTIN, 1997a, p.303).

Essa concepção de linguagem aponta que cada grupo social atribui à linguagem sentidos próprios relacionados aos usos que fazem dela. A vida em comunidade não se limita a vivência em apenas um gênero discursivo, mas em vários deles e nesse sentido é possível também compreender a formação de identidades, que, de acordo com Hall (2011), não são entidades fixas e imutáveis, mas construídas socialmente, as quais se modificam face às práticas discursivas.

Nesse sentido, Signorini (1998) discute o letramento e os processos de construções e desconstruções de identidades sociais, na esfera da comunicação pública. A autora aponta que o letramento escolarizado nas tradições culturais ocidentais se consolidou nos últimos séculos numa esfera de prestígio funcionando como molduras interpretativas sobre os atores sociais. Tais discursos estabelecem relações quanto ao uso da língua, escolarização, identidade social, competência cognitiva e competência na esfera pública, nas quais existe um movimento de

comparação entre as categorias menos intelectualizadas e as categorias mais intelectualizadas da população.

Dessa comparação, é atribuído a estas últimas os sentidos de que compreendem melhor a fala e a escrita na realidade. Como consequência essas práticas produzem discursos de identidade que desqualificam o falante pouco escolarizado e legitimam certa ordem social conferida às categorias letradas.

Portanto, a concepção de linguagem em sua dimensão social remete às relações de identidade e poder presentes nas esferas sociais que utilizam a linguagem escrita.

O gêneros discursivos são práticas sociais, e por pertencer a uma dada esfera discursiva, eles variam de contexto a contexto, nesse sentido Marinho (2010) ressalta que as práticas de leitura e de escrita na universidade possuem características específicas, próprias desse contexto de utilização da língua escrita, os quais afetam os processos de identificação desse grupo, bem como, as formas de organizarem seus valores e conhecimentos.

Tendo em vista que na área da Psicologia têm sido priorizados os estudos baseados no modelo das habilidades como forma de abordagem do fenômeno da leitura e escrita na universidade, as abordagens dos letramentos ideológicos podem ampliar a compreensão sobre a leitura e a escrita para além da visão instrumental da linguagem escrita, possibilitando outros olhares a este campo, como por exemplo, a investigação do letramento a partir das dimensões epistemológicas, de poder e de identidade que tais práticas envolvem.

Na presente pesquisa de dissertação, interessa-nos investigar, além das habilidades dos estudantes da linguagem escrita, as dimensões subjetivas enquanto efeitos das práticas de leitura e escrita na universidade por meio da compreensão dialógica de sujeito e de linguagem fundamentada pelos estudiosos do círculo de Bakhtin.

Desse modo, na perspectiva discursiva de linguagem, “os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis [...] a lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social” (BAKHTIN/VOLOSHINOV 2004 p.26).

Os signos emergem de um processo de interação entre uma consciência individual e outra que se materializam no processo de interação social, e nesse

sentido, compreendemos a importância conferida à linguagem no que diz respeito ao estudo das Ciências humanas, uma vez a partir de Mikhail Bakhtin, é inconcebível pensar o sujeito descolado da linguagem e assim, das relações sociais nas quais esta é utilizada.

Ao nos fundamentar na perspectiva bakhtiniana de linguagem e sujeito, passamos a entender a linguagem escrita para além do significado de um ato motor que envolve a decifração de códigos universais que supostamente expressam o pensamento de um sujeito auto centrado, mas compreendemos a linguagem como produtora da consciência/subjetividade por meio dos processos de significação mediados pela cultura.

Na área da Psicologia, muitas abordagens se aproximam a compreensão, deste sujeito auto centrado, concepção a qual se relaciona a sua constituição enquanto área do conhecimento no bojo da Ciência Moderna, na qual o valor da racionalidade é inquestionável, que de acordo com Cruces (2007), em decorrência disso, a Psicologia parte em busca da quantificação do comportamento humano, e por isso a psicomетria se torna constituidora da ciência psicológica.

Sendo assim, explica-se parcialmente os motivos pelos quais a investigação das habilidades dos estudantes com foco no diagnóstico têm sido predominantes nas pesquisas e práticas da Psicologia no que diz respeito ao campo de leitura e escrita.

De acordo com Souza (2004), boa parte das práticas psicológicas na escola se fundamentarão no diagnóstico para investigação da aprendizagem e nesse sentido, a autora aponta que é predominante o modelo clínico psicológico sobre a queixa escolar, ou também denominado modelo psicologizante ou medicalizante dos problemas escolares.

A problematização tecida pela autora é de que as práticas da Psicologia se baseiam na compreensão dos problemas escolares como decorrentes das estruturas psíquicas e, desse modo, negam as influências das relações institucionais sobre o psiquismo, ocultando assim, o papel das práticas pedagógicas para o desenvolvimento dos problemas escolares, já que as causas explicativas para a não aprendizagem supostamente estão localizadas em estruturas internas dos estudantes os quais se manifestam durante o processo de escolarização (SOUZA, 2004).

No que se refere à atuação da Psicologia Escolar no Ensino Superior, esta é muito recente; como apontam Marinho-Araújo (2009) e Sampaio (2010), e vem se desenvolvendo por modelos de intervenções individualizadas, baseados em uma vertente clínica terapêutica que privilegia a assistência aos alunos ou aos professores em tempos de crises. Essas formas de atuação tem sido preponderantes na educação básica, norteadas principalmente, por uma lógica individualizante e adaptacionista, a qual se fundamenta no pressuposto da localização dos problemas de aprendizagem nos estudantes. Tais práticas já foram muito criticadas por Patto (1990) no campo da intervenção do psicólogo escolar.

Nesse íterim nos deparamos com a predominância de estudos da Psicologia sobre a linguagem escrita do estudante universitário baseada nos modelos das habilidades cujos discursos convergem para a intervenção da Psicologia Escolar no Ensino Superior norteadas por uma ação individualizada em uma vertente clínica terapêutica conforme descrita por Marinho-Araújo (2009).

Acerca das práticas escolares de letramento, Pan (2003, 2006, 2007) afirma que os discursos do desenvolvimento humano normal legitimados pela Psicologia, bem como a concepção representacional e instrumental de linguagem, a partir de uma lógica normalizadora, configuram discursos que produzem modos homogenizadores de subjetividade. Nessa concepção, é dada uma certa natureza do desenvolvimento e da cognição humana, a qual impossibilita pensar seus efeitos sobre os processos subjetivos na medida em que toma a escrita como produção do sujeito e desconsidera as condições sociais e históricas de sua produção.

As críticas tecidas pela autora apontam os modos de produção de subjetividades homogeneizadas e normalizadas a partir das tradicionais práticas de leitura e escrita no contexto escolar e nesse sentido, as práticas de leitura e escrita na universidade podem ser entendidas como práticas discursivas que produzem efeitos subjetivos sobre os estudantes inseridos nesta esfera da comunicação humana.

Por meio do projeto “PermaneSendo” foram ouvidos muitos estudantes que relatavam os entraves e embates diante da leitura e escrita na universidade, alguns deles eram encaminhados pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis - (PRAE) para os serviços de atendimento psicológico do Centro de Assessoramento e Pesquisa em Psicologia e Educação (CEAPPE) da UFPR, assim, as reflexões sobre a preponderância de estudos sobre a leitura e escrita dos estudantes voltados ao

modelo das habilidades na Psicologia, bem como as tradicionais intervenções individualizadas nesse campo nos convidam a pensar sobre o papel da Psicologia acerca das práticas de letramento no ensino superior, e questionar: que efeitos de sentido as práticas de leitura e escrita na universidade têm produzido na subjetividade do estudante universitário?

Com o intuito de responder tal questionamento, elegeu-se como objetivo geral da presente pesquisa de dissertação, investigar os efeitos de sentido das práticas de letramento acadêmicas na produção subjetiva do estudante universitário da UFPR. Para tanto, foram estabelecidos os objetivos específicos: I) Levantar as produções científicas no campo da Psicologia sobre a leitura e escrita do estudante universitário II) Estudar os conceitos de subjetividade e linguagem a partir de uma compreensão bakhtiniana III) Desenvolver oficinas de leitura e escrita com estudantes da graduação em Psicologia a partir do trabalho com gêneros literários IV) Analisar dialogicamente os enunciados dos estudantes sobre a sua relação com leitura e escrita durante o desenvolvimento das oficinas de leitura e escrita e processos criativos do Projeto de extensão Universitária “PermaneSendo”; V) Avaliar a prática das oficinas enquanto metodologia alternativa de intervenção da Psicologia no Ensino Superior.

2 A CONSTRUÇÃO DA VOZ DO PESQUISADOR

2.1 A PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS: UMA PERSPECTIVA BAKHTINIANA

A produção do conhecimento em ciências humanas, diferentemente das ciências da natureza que estudam o mundo biológico, físico e químico, possui algumas especificidades, uma vez que o objeto de estudo das ciências humanas, o homem, é produtor de sentidos.

Essa compreensão está assentada na filosofia da linguagem desenvolvida pelos filósofos do Círculo de Bakhtin, a qual fundamenta esta pesquisa.

De acordo com Pan et al (2011), Bakhtin propõe uma solução própria aos problemas epistemológicos colocados pela filosofia da linguagem, na dicotomia linguagem X mundo. A construção da filosofia dialógica da linguagem permitirá compreender a filosofia da consciência por outro caminho, por isso, compreendemos que a filosofia do Círculo de Bakhtin possui inestimáveis contribuições para a epistemologia em ciências humanas, e portanto, para a Psicologia.

Entre alguns dos pesquisadores da Psicologia brasileira que dialogam com este filósofo e produziram referenciais únicos ao que tange a produção de conhecimento na perspectiva bakhtiniana estão: Marília Amorim, Solange Jobim e Souza, Miriam Pan, Andreia Zanella, Selma Leitão, entre outros.

Para Bakhtin (1997a), a linguagem é concebida enquanto processo concreto e constante de interação social, e, por isso, ele se opõe à compreensão da língua entendida enquanto sistema de signos abstratos ou como veículo de expressão do pensamento individual, modos pelos quais os linguistas de sua época concebiam a linguagem.

Desse modo, Bakhtin visa estudar a língua em sua dimensão concreta e viva, compreendendo a linguagem em sua esfera social e discursiva, pois para o autor:

Na lingüística, até agora, persistem funções tais como o “ouvinte” e o “receptor” (os parceiros do “locutor”). Tais funções dão uma imagem totalmente distorcida do processo complexo da comunicação verbal. Nos cursos de lingüística geral (até nos cursos sérios como os de Saussure), os estudiosos comprazem-se em representar os dois parceiros da comunicação verbal, o locutor e o ouvinte (quem recebe a fala), por meio de

um esquema dos processos ativos da fala no locutor e dos processos passivos de percepção e de compreensão da fala no ouvinte. Não se pode dizer que esses esquemas são errados e não correspondem a certos aspectos reais, mas quando estes esquemas pretendem representar o todo real da comunicação verbal se transformam em ficção científica (BAKHTIN, 1997a, p. 291).

Assim, para Bakhtin (1997a), o estudo da língua em seu aspecto abstrato é incapaz de apreender o todo da comunicação verbal. Como primeiro aspecto dessa inviabilidade, ele aponta a posição na qual a linguística estruturalista põe o interlocutor, como sendo apenas um ouvinte passivo, desprovido de capacidade de produzir sentidos.

De acordo com este autor, para a compreensão da interação viva entre os falantes, é preciso ter em mente que o sujeito nunca é passivo, ele é ativo e responsivo, pois toma posições axiológicas, valorativas diante dos ditos de outros. Essa discussão é fundamental na concepção dialógica da linguagem, posto que quando nascemos nos deparamos com um mundo já falado, uma vez que “Um locutor não é o Adão bíblico, perante objetos virgens, ainda não designados, os quais é o primeiro a nomear”, por isso nosso enunciado sempre responde a enunciados anteriores a nós mesmos (BAKHTIN, 1997a p.319).

Ao eleger outros parâmetros para discutir a questão do conhecimento, do sujeito e da relação linguagem mundo, a filosofia dialógica linguagem teve implicações para as mais diversas áreas do conhecimento, como a filosofia, a linguística, a psicanálise, uma vez que as suas reflexões sobre a linguagem perpassam o estudo do homem e das questões sociais. Portanto, no que diz respeito a pesquisa na perspectiva bakhtiniana, Amorim (2001) afirma que o objeto das ciências humanas é o problema específico da transmissão da palavra ao outro. Desse modo, o locutor e sua palavra constituem o objeto fundamental do conhecimento.

Ao adotarmos esta perspectiva, compreendemos que os estudantes universitários que colaboraram com o desenvolvimento dessa pesquisa são coautores deste trabalho, na medida em que não são sujeitos passivos, já que posicionam-se nos discursos, produzem sentidos e negociam tais sentidos juntamente com o pesquisador.

Desse modo, entendemos que nas ciências humanas o objeto não é somente falado, mas é também atravessado pelo texto, porque é falante, porque ele

se constitui como texto, ele é objeto falante, que explica e se posiciona, isto é, diante do sentido ele recusa, aceita, polemiza, satiriza produz sentidos. Assim, para Bakhtin:

Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; consequentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico (BAKHTIN 1997b, p.404).

Essa citação ilustra como o sujeito para Bakhtin (1997b) diferencia-se dos pressupostos estruturalistas da linguística de Saussure, pois o sujeito em sua interação viva com a linguagem jamais poderá ser desvinculado do seu agir ativo e responsivo no mundo.

A partir desses pressupostos Amorim (2002) aponta algumas implicações da pesquisa na perspectiva bakhtiniana para o papel do pesquisador, já que o pesquisador é um sujeito cognoscente e, portanto, não é mudo, é dotado de linguagem e situado em uma posição verbo-axiológica, portanto, produtor de sentidos. Essa concepção implica na renúncia do mito da neutralidade do pesquisador e por isso, a autora afirma que a escrita da pesquisa não se reduz à transcrição dos conhecimentos produzidos em situação de campo, mas o texto se torna lugar de produção e de circulação de conhecimentos a partir da relação entre o pesquisador e seu outro.

Ao renunciar a suposta posição de neutralidade, essa perspectiva traz consequências para a atividade do pesquisador. De acordo com Souza e Albuquerque (2012) e Amorim (2002), essas implicações se referem às formas de o pesquisador se relacionar com o seu outro no processo da pesquisa, quanto à escrita do seu texto e quanto à responsabilidade ética do pesquisador, a qual se refere à compreensão da verdade do conhecimento produzido neste campo.

A cena do pesquisador com seu outro é muito importante para a construção da metodologia da pesquisa em ciências humanas, já que a verdade nessa abordagem não está em uma única pessoa, mas na interação dialógica entre as pessoas que buscam por ela. O pesquisador não apenas busca por respostas que atendam aos objetivos definidos de antemão, pois, ao perguntar e responder, o

pesquisador se posiciona como sujeito que do lugar que ocupa, traz consigo perspectivas e valores (AMORIM, 2001).

Nesse sentido, Amorim (2001) destaca que a produção do conhecimento em ciências humanas é caracterizada pela imersão na arena de vozes⁷, na qual se confrontam os múltiplos discursos; lá há o embate dos discursos do pesquisador e do pesquisado, assim, essa arena mostra uma gama de significados conflituais que emergem da relação entre eles.

Esse caráter conflitual da produção da pesquisa implica na renúncia da ilusão da neutralidade do pesquisador, pois compreendemos que o signo não é neutro, é ideológico por natureza, e, por isso, está sempre em tensão diante da arena de vozes que constitui a opacidade da linguagem. Portanto, enquanto sujeito de linguagem o pesquisador assume as posições valorativas, assim como o participante da pesquisa. A partir de Bakhtin, a autora postula que é na tensão dos discursos que estão o desafio e a riqueza das Ciências Humanas⁸.

Para compreender o processo de criação literária em *O autor e o herói na atividade estética (1920- 1930)*, Bakhtin (1997c) desenvolve o conceito de exotopia a partir da relação que autor desenvolve com o herói. Por meio de tal análise Bakhtin entende que o autor possui uma posição exotópica:

no espaço, no tempo, nos valores — que permite juntar por inteiro um herói que, internamente, está disseminado e disperso no mundo do pré-dado da cognição e no acontecimento aberto do ato ético (BAKHTIN, 1997c p. 34).

Dessa forma, para Bakhtin (1997c), a vida é um acontecimento aberto, e por isso, o todo da existência do herói é a si mesmo inacessível, contudo, é acessível ao autor que possui uma posição exotópica em relação ao herói e assim, lhe proporciona o seu acabamento, posto que para si mesmo, o herói, seu acontecimento da vida é sempre inacabado.

Sobre este conceito, Souza (2005) aponta que para Bakhtin o homem tem uma necessidade estética absoluta do outro; ou seja ser significa ser para outro; e por meio do outro para si próprio. Desse modo, a autora elucida que o conceito de exotopia relaciona-se ao fato de uma consciência estar fora de outra, e por isso, lhe

7 O conceito de vozes e dialogismo em Bakhtin serão apresentados na próxima seção.

8 Renunciar a neutralidade nesse sentido não é relativismo mais informações em Amorim (2002).

ser possível vê-la com um excedente de visão, o que ela própria não pode fazer consigo mesma.

No campo da pesquisa em ciências humanas, Amorim (2002) ressalta que o pressuposto da exotopia permite ao pesquisador, assim como ao artista, dar aquilo que somente a sua posição no mundo permite dar, ou seja, os seu valores. A partir do excedente de visão que o pesquisador tem do seu outro, lhe é permitido assumir o caráter da dimensão estética e também a responsabilidade de alguém que, situado em uma posição singular e concreta, deve assumir a obra em questão e torná-la assinada, não indiferente, portanto, ética.

De acordo com esta orientação, as dimensões ética e estética possibilitam também a dimensão epistemológica, na medida em que fundamentam a pesquisa em ciências humanas, e desse modo, a pesquisa nesse campo possui a articulação destas três dimensões.

A respeito da dimensão ética, Souza e Albuquerque (2012) mencionam a responsabilidade do pesquisador sobre aquilo que ele pensa em um dado momento, ou seja, a assinatura por seu ato de pensar. O pesquisador ocupa um lugar marcado pela experiência singular, única e irrepetível do encontro com seu outro; pesquisador e pesquisado partem em busca da produção de textos que revelem compreensões, ainda que provisórias, mas que dão sentido ao acontecimento da vida.

O pesquisador não investiga, portanto, sobre os sujeitos, mas com eles, pois entende-se que a relação com o outro se constitui como o aspecto mais precioso presente durante a pesquisa, já que é justamente na relação com o outro que ocorrem (re)significações, as produções de sentidos na qual sujeitos e contextos podem ser modificados.

Nesse sentido, conforme afirmam Souza e Albuquerque (2012), na escrita do texto da pesquisa se criam conceitos diferentemente de buscar a precisão do conhecimento, têm a finalidade de criar zonas provisoriamente estáveis no pensamento sobre uma dada realidade.

Souza (2005) elege a dimensão estética como ponto de partida e desvio para apreender a complexidade da experiência, uma vez que a condição humana exige uma cientificidade que se defina de maneira diferente da que concebe o homem dentro de pura abstração conceitual, sendo assim, tal cientificidade exige novos critérios de exatidão e que seja redefinido o conceito de verdade. A autora elege uma concepção estética de pensar a Psicologia no sentido de ressignificar o

sujeito e a sua história, uma vez que para ela, a arte desencadeia novos modos de interpretar o mundo.

As concepções apresentadas nesta seção orientam a metodologia das oficinas de leitura, escrita e processos criativos narradas na presente dissertação, a qual trata-se de uma pesquisa intervenção de perspectiva estética da Psicologia, a qual buscou a criação de um espaço para (re)significação dos sentidos atribuídos às práticas de leitura e escrita na universidade orientadas frequentemente para uma dimensão instrumental de uso da linguagem escrita. Portanto, os dados da pesquisa não são simplesmente coletados, mas produzidos no encontro do pesquisador com os seus outros.

Para além das dimensões que envolvem a pesquisa em ciências humanas na perspectiva bakhtiniana e suas implicações sobre o papel do pesquisador, a Filosofia dialógica da linguagem do círculo de Bakhtin também possui desdobramentos para pensarmos uma concepção de subjetividade enquanto produzida pelas práticas discursivas.

2.2 SUBJETIVIDADE: UMA COMPREENSÃO A PARTIR DA FILOSOFIA DIALÓGICA DA LINGUAGEM

A temática da subjetividade tem estado presente em grande parte das discussões das ciências humanas na contemporaneidade. De acordo com Pan et al (2011), é um conceito que frequentemente é abordado de forma genérica e não raro com imprecisões conceituais.

Ao analisar as bases filosóficas desse conceito, esses autores mencionam que a partir do modelo filosófico cartesiano, muitas abordagens da Psicologia adotaram elementos de uma concepção de subjetividade como interioridade de um sujeito transcendental. Por outro lado, com bases nos filósofos empiristas, outras correntes da Psicologia fazem o caminho oposto, compreendendo a subjetividade como esfera meramente produzida pelos objetos sociais.

Dessa forma, Pan et al (2011) esclarecem que em todos esses casos, muitas das correntes teóricas da Psicologia, em menor ou maior grau, reforçam a polarização da questão da subjetividade e objetividade, atribuindo em ambos os casos a suposta subjetividade o tratamento de entidades absolutas e autônomas.

As mudanças na compreensão da subjetividade para além das dicotomias subjetivistas ou objetivistas, de acordo com Pan et al (2011), iniciam-se no século XX quando a linguagem passa a compor as discussões filosóficas sobre o problema da referência e do significado. Tendo em vista que na filosofia cartesiana é pressuposta a existência de uma consciência *a priori* da linguagem, na qual o papel desta última seria o de meio ou instrumento para a externalização das ideias da consciência, tal concepção será o principal objeto de questionamento da filosofia da linguagem (PAN et al, 2011).

De acordo com tais autores, Mikhail Bakhtin - ao redefinir a concepção de signo, língua, enunciado e sujeito a partir de uma concepção dialógica e discursiva da linguagem - inaugura uma solução própria aos problemas colocados pela linguagem, isto é, estabelece novas bases epistemológicas para a compreensão do problema da consciência, na medida em que nega a existência de uma consciência prisioneira de uma interioridade, pois para ele, a consciência só pode surgir como realidade diante da encarnação material em signos, portanto, o mundo da cultura não pode ser explicado pela consciência individual, mas ele a explica, pois, o sujeito se subjetiva por meio das redes de significação de seu universo simbólico (PAN et al, 2011).

Por meio dessa construção epistemológica, Pan (2003; 2006; 2007; 2008) elabora um caminho para compreensão da subjetividade a partir da filosofia dialógica da linguagem do círculo de Bakhtin. Nessa perspectiva, a autora considera que os processos de significação são fenômenos dialógicos e sociais, os quais não podem ser, portanto, resultado de um processo individual e cognitivo, mas se constituem enquanto produtores de efeitos de sentido sobre os sujeitos, produtores de subjetividades.

Afirmar que a subjetividade é efeito de sentido produzido nas relações sociais face à compreensão dialógica da linguagem, não é negar a singularidade, haja visto que, para Bakhtin (2010), a singularidade de cada um está em sua unicidade, na insubstituibilidade de seus afetos, de suas relações e de seus vividos, pois o sujeito se posiciona de modo singular do lugar que somente ele pode ocupar, por isso o sujeito não tem álibi.

Tendo em vista a complexidade dos conceitos da filosofia da linguagem, com o intuito de melhor esclarecermos como a filosofia da linguagem do círculo de Bakhtin fornece as bases para essa compreensão da subjetividade, enquanto efeito

de sentido de práticas discursivas, buscaremos tecer as principais ideias do círculo e como elas permitem tal construção.

A respeito da filosofia da linguagem do círculo de Mikhail Bakhtin, Faraco (2009) salienta que seus membros recusavam “as correntes de pensamento que cultivavam uma espécie de fé cega na ciência”, e assim, as questões que Bakhtin buscava investigar se relacionavam à dimensão concreta da linguagem, a qual estava de certa forma fora do alcance da ciência, já que a ciência exige uma objetividade calculável (FARACO, 2009, p.38).

Dessa maneira, Faraco (2009) aponta que Bakhtin jamais teve a pretensão de construir uma teoria científica, porque as reflexões deste autor se encontram num âmbito eminentemente filosófico, já que ele se ocupou de uma reflexão sobre a existência, o sentido da criação estética, do Ser e da linguagem.

Ademais, Mikhail Bakhtin construiu a sua filosofia dialógica da linguagem e os conceitos dela decorrentes a partir do estudo das obras literárias. De acordo com Brait (2006), os estudos das obras de Dostoievski e Rabelais feitos por Bakhtin buscavam compreender as especificidades discursivas, dos sujeitos e das relações que elas instauravam, e desse modo, possibilitaram o desenvolvimento de conceitos fundantes da sua filosofia da linguagem.

A compreensão quanto à relação entre língua e sujeito do círculo de Bakhtin diferencia-se dos pressupostos da linguística estruturalista de Saussure, já que nesta haveria uma visão representacional da linguagem que concebe o interlocutor nas categoria de “ouvinte” e o “receptor” concedendo a este uma característica de passividade e atividade por parte do emissor.

De acordo com Bakhtin (1997a) esses esquemas não são errados e correspondem a certos aspectos reais, mas são insuficientes para representar o todo real da comunicação verbal, posto que o ouvinte que recebe e compreende a “significação de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc” (BAKHTIN 1997 a p. 290).

Assim, reitera-se que Bakhtin visava compreender a dimensão viva da língua, abarcando a interação entre os sujeitos e a produção da cultura, pois para este autor a linguagem deve ser compreendida como intrinsecamente ligada ao seu processo de interação social e desse modo, o seu objeto de estudo se torna a língua em sua dimensão concreta e viva na qual ocorre a comunicação verbal.

Para os membros do círculo, entender a língua como discurso significa não ser possível desvinculá-la dos sujeitos, das esferas sociais da qual fazem parte, bem como dos valores ideológicos que as norteiam. Na compreensão da língua entendida como discurso, a unidade real da comunicação discursiva reside no enunciado, o qual pode se caracterizar como oral e escrito, e se constitui como evento único e irrepetível do mundo da vida.

Mais que um ato comunicativo, o enunciado é a unidade real e concreta da relação discursiva, o qual está sempre posicionado em relação a outros enunciados que o antecedem e os outros que o sucedem, por isso ele é historicamente situado. Amorim (2001) faz uma interessante síntese ao afirmar que o enunciado pode ser compreendido como o texto⁹ proferido pelo falante mais o contexto de sua enunciação (AMORIM, 2001).

Para Bakhtin/Voloshinov (2004), um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra situada fora do signo, posto que “tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia” (BAKHTIN/VOLOSHINOV 2004, p. 21).

Assim sendo, a mediação da linguagem é constituída pelos signos, e a esse respeito, Faraco (2009) esclarece que a palavra ideologia comumente usada no círculo de Bakhtin não possui o sentido de “mascaramento do real”, mas se refere ao universo que engloba as produções humanas na esfera imaterial, como a arte, a religião, a política, a filosofia, a ciência, sendo elas todas ideologias, sendo assim, o os produtos da cultura imaterial possuem significado, e portanto, são signos.

Desse modo, para Bakhtin e Voloshinov (2004), “todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é: se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc. (BAKHTIN/ VOLOSHINOV 1929/2004, p.27). De acordo com as ideias do círculo de Bakhtin, a significação dos enunciados tem sempre uma dimensão que expressa um posicionamento social valorativo, pois o índice de valor influencia o conteúdo do signo e, nessa linha, desenrola-se um conceito muito importante na filosofia da linguagem de Bakhtin: o conceito de voz social. Tal conceito se relaciona ao horizonte social do grupo na criação de signos e que passam a compor uma significação interindividual. Ou seja:

9 A palavra texto utilizada por Amorim (2001) não se refere ao texto escrito no sentido estrito do termo, mas se refere ao material semiótico da enunciação.

[...] não pode entrar no domínio da ideologia, tomar forma e aí deitar raízes senão aquilo que adquiriu um valor social. É por isso que todos os índices de valor com características ideológicas, ainda que realizados pela voz dos indivíduos (por exemplo, na palavra) ou, de modo mais geral, por um organismo individual, constituem índices sociais de valor, com pretensões ao consenso social, e apenas em nome deste consenso é que eles se exteriorizam no material ideológico (BAKHTIN/ VOLOSHINOV 2004 p.36).

A partir dessa afirmação, é possível compreender que a enunciação sempre possui uma conotação de sentido que implica um posicionamento valorativo de grupos acerca do mundo, por isso a voz a que a Bakhtin/Voloshinov (2004) se referem não é individual, mas social, haja visto não se refere à voz de uma pessoa individualmente, mas se refere aos aspectos ideológicos e valorativos presentes em um único enunciado, as vozes produzem tensão interior à palavra de uma única pessoa, por isso ele é heterogêneo.

A esse respeito, Faraco (2009) elucida que Bakhtin concebe a linguagem como heteroglossia ou plurilinguismo, já que compreende que os índices de valor se relacionam ao conjunto de interesses e posicionamentos axiológicos dos grupos sociais. Nesse sentido, a língua é composta por uma multidão de vozes sociais, que posicionam-se sócio axiologicamente, ou seja, são as posições valorativas com as quais "determinado grupo humano diz o mundo" (FARACO, 2009, p. 41).

Desse modo, o termo diálogo, para o Círculo de Bakhtin, não trata apenas de algo realizado face à face, mas sim à tensão existente entre as diversas vozes sociais em constante embates que configuram uma arena de vozes.

Para Bakhtin (1979a), a linguagem é dialógica, visto que ela decorre de relações de sentido (posições axiológicas) mas possuem também a responsividade inerente à cadeia infinita de enunciados, uma vez que a linguagem é sempre orientada a um outro. Nesse sentido, configura-se o dialogismo, como sendo o infinito diálogo de vozes, diálogo este nem sempre simétrico e harmonioso, em razão de comportar os diferentes discursos que configuram uma sociedade e por isso está sempre sob tensão.

O dialogismo, para Bakhtin, se opõe ao monologismo, que, de acordo com Bezerra (2014), possui um centro irradiador que coisifica a consciência responsiva do outro, acabando com a relação isônoma eu-tu presente no dialogismo, e inaugura-se uma relação na qual o outro é mero objeto da consciência de um eu que tudo enforma e comanda pretendendo-se ser a palavra última, a que dá o acabamento do outro. Desse modo, o monologismo se caracteriza por relações

autoritárias, já no dialogismo as relações que se estabelecem entre a alteridade, o eu e o outro, remetem aos sentidos dos processos discursivos nos quais produzem e são produzidos de modo isônimo.

Nesse sentido, compreende-se que os jogos de poder ocorrem pelo embate de diversas vozes, que de acordo com Faraco (2009) na filosofia da linguagem do círculo de Bakhtin são concebidas como forças centrípetas, que tentam convergir as significações para o centro, tornando-as homogêneas, e juntamente com essas coexistem forças centrífugas que fogem à homogeneidade e que denunciam que as significações nunca são encerradas em si mesmas, mas são por natureza heterogêneas, já que são produzidas pelas diversas vozes sociais.

Considerando que a filosofia dialógica da linguagem compreende as histórias e as culturas humanas como um universo semiótico de interações ideológicas e axiológicas, cujo fundamento reside na relação inseparável entre homem/linguagem, a consciência individual não pode ser apenas reflexo do mundo exterior, nem a sua origem, mas sim produzida pelas relações intersubjetivas.

De acordo com essa concepção, a consciência também é caracterizada pelo dialogismo, ou seja, uma arena de vozes sociais sempre em conflito, portanto ela se constitui por meio da alteridade na relação entre o eu com o outro.

Diante desta compreensão dialógica o significado não pertencente àquele que enuncia, posto que seu significado é social, mas ao mesmo tempo os sujeitos se posicionam nos discursos, portanto eles são produzidos e produtores de sentidos.

Portanto, a consciência é uma produção material, no entanto, não é passiva, neste contexto, ela é ativa e responsiva, já que o enunciado também é ato responsável e assinado, o sujeito ao enunciar posiciona-se ativamente no discurso, pois está inserido na história (BAKHTIN, 1997b).

Por meio da filosofia dialógica da linguagem do círculo de Bakhtin, compreendemos a linguagem como constituidora da subjetividade, sendo que esta não se apresenta de forma fixa ou homogênea, uma vez que as relações sociais e os processos de produção de sentidos são intercambiantes, e, por isso, a subjetividade se constitui no entrecruzamento das diversas vozes sociais que compõem a arena de vozes da cultura.

Seguindo essa lógica, Pan (2003) renuncia qualquer teoria da subjetividade que recaia na noção dicotomizada de interioridade ou exterioridade. Para a autora, a subjetividade se situa no campo dos processos de produção social e material, visto

que enunciar é ato único e singular que ocorre por meio de um processo dialético e dialógico. Portanto, é inconcebível a sua existência sem ser situada na cadeia histórica da linguagem e da cultura, pois só é possível enunciar em um grupo, em determinado período histórico, em respostas a outros enunciados.

Portanto, cada período histórico ou sociedade possui determinados discursos que põem em circulação modos de produção subjetiva, os quais estão relacionados aos aspectos materiais e concretos de determinada sociedade, os quais coordenam os modos de produção de subjetividades possíveis, dados os interesses para os quais tal sociedade se endereçam (PAN et al, 2011).

Na contemporaneidade, nos deparamos com as formas do capitalismo globalizado voltado ao produto, à venda e ao mercado. Diante desse cenário, Pan (2007) ressalta que as lógicas de produção dessa sociedade se impõem às relações sociais, uma vez que, com o avanço tecnológico, a força de trabalho humano é progressivamente substituída por seus produtos, e nesse contexto as anteriores relações de dominação foram substituídas por relações de exclusão, haja vista a imensa população excluída do mundo do trabalho formal. A educação nesse cenário, além de servir à formação para o mercado de trabalho, assume também o papel de fazer a inserção do indivíduo no mercado de trabalho possibilitada pela permanente capacitação profissional (PAN, 2007).

Tendo em vista que tal sociedade caracteriza-se por processos de discriminação e exclusão, Souza (1996) aponta que a Psicologia do Desenvolvimento, na busca pela objetividade, cumpre com a função de legitimar a compreensão do comportamento humano por meio de uma escala linear e evolutiva das fases de seu desenvolvimento, contribuindo para práticas de classificação, segmentação e discriminação.

A esse respeito Pan (2003, 2007) problematiza, afirmando que os conceitos do que seria considerado como desenvolvimento normal vão sendo difundidos no interior das teorias, e isso interfere nos modos de ser dos sujeitos, pois constroem-se novas formas de representação da normalidade ao mesmo tempo que se criam elementos simbólicos e materiais para a produção de um contingente de excluídos.

As autoras ressaltam que na contemporaneidade, há um movimento monológico de produção de subjetividade que opera na lógica da homogeneização, da laminação das diferenças, da normalização, e assim também na classificação e discriminação, que resultam nas mais diferentes formas de exclusão social.

Por meio de estudos de Foucault, Deleuze e Guatarri, Miranda (2005) similarmente, a Souza (2005) e Pan (2003, 2005, 2007) compreende a subjetividade como efeito produzido pelos discursos, e nesse sentido ela traz importantes definições sobre individualidade, subjetividade e singularidade.

Para esta autora, a individualidade é histórica, datada, inseparada dos dispositivos técnicos e institucionais que operam sobre ela, portanto, ela se relaciona ao modo de produção de subjetividade contemporânea ancorada nos valores de consumo capitalistas. A identidade refere-se aos discursos que envolvem o reconhecimento de um indivíduo em grupos, como processos de filiações, por exemplo. Já singularidade está mais relacionada à subjetividade do que a identidade, pois aquela refere-se a forma como uma pessoa vivencia subjetivamente a experiência de pertencimento em determinados grupos sociais.

Assim, para Miranda (2005), a singularidade é a possibilidade de viver de forma única no entrecruzamento de vários vetores de subjetivação, que na contemporaneidade manifestam-se pela mídia, pela escola e pelas múltiplas formas engendradas pelo modelo econômico capitalista.

Corroborando com Souza (1996) e Pan (2007), esta autora afirma que os agenciamentos de subjetivação na contemporaneidade permeados pelos valores capitalistas voltam-se à massificação, serialização e tendem a constranger as subjetividades alternativas.

Nesse contexto, Souza (1996), Pan (2007) e Miranda (2005) apontam que as práticas “psi” - Psicologia, Psicanálise e Psiquiatria- na pretensão da objetividade de descobrir o desenvolvimento normal humano acabam por estabelecer os conceitos acerca da normalidade e assim também o seu inverso, modos da anormalidade, portanto, muito mais que descobrir o desenvolvimento humano normal tais discursos produzem as subjetividades com bases nesses parâmetros.

Se a partir das ideias do círculo de Bakhtin compreendemos a subjetividade, como produzida na esfera heteroglótica da cultura, a subjetividade, então, só pode ser intercambiante e apresentar diversas faces.

Todavia, nota-se que os discursos relativos à homogenização e à normalização tendem à monologia na medida em que pretendem-se unívocos, verdadeiros, e buscam silenciar as outras vozes que recusam suas imposições, as singularidades, as diferenças.

Sendo assim, por meio da linguagem, dos discursos sobre os sujeitos, lhes são permitidos o assujeitamento aos discursos homogenizantes, monológicos, que desconsideram as diferenças, as suas unicidades. Por outro lado, os sujeitos são ativos e responsivos, e por isso também lhes é possível a recusa a tais discursos e a constituição de modos singulares de subjetivação.

A partir da compreensão da relação constitutiva entre discurso e sujeito, Pan (2003, 2006, 2007) estabelece que as práticas de letramento na escola refratam um modo de produção de subjetividades homogeneizadas e normalizadas, próprias das sociedades de consumo no universo do capitalismo globalizado.

Em contraposição a tais práticas, esta autora desenvolve a metodologia de oficinas por meio de uma perspectiva ética e estética da Psicologia, com o intuito de (re)significar as práticas normalizadoras e homogeneizantes das práticas de letramento escolar, e assim permitir formas singulares de subjetivação. Visto que esta metodologia fundamenta o desenvolvimento das oficinas narradas nesta dissertação, buscaremos nos aprofundar em suas bases na seção da metodologia.

Traçadas as definições sobre os modos de produção de subjetividade e como a filosofia dialógica do Círculo de Bakhtin subsidia a construção desse conceito, partimos para discussão das múltiplas vozes sobre a linguagem escrita do universitário.

2.3 OS DISCURSOS SOBRE A LINGUAGEM ESCRITA DO ESTUDANTE: O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS¹⁰ E HABILIDADES DE LEITURA E ESCRITA

A linguagem escrita é uma atividade privilegiada nos espaços escolares, e claro, entre eles a universidade, tendo isso em vista, consideramos importante tratarmos dos discursos que veiculam nas teorias da aprendizagem sobre o estudante nesses campos, uma vez que todo processo educativo possui pressupostos de como são os seus sujeitos, como estes se apropriam dos conhecimentos ensinados, orientando assim, concepções de linguagem.

10 Quando utilizado o termo competências este se refere à teoria das competências, inicialmente proposta por David McClelland em 1973 como método de seleção de pessoas alternativo aos testes psicológicos. Ao longo do tempo a teoria das competências vêm adquirindo os sentidos de mobilização de recursos internos que se manifestam em habilidades, mais detalhes podem ser consultados em Magnin 2014.

No cenário das teorias epistemológicas sobre o sujeito e sua relação com o conhecimento, destacam-se contribuições da ciência psicológica acerca de fundamentação teórica sobre o desenvolvimento humano e das teorias da aprendizagem.

Diante dessa arena de vozes que compõem as teorias sobre a leitura e a escrita do estudante universitário, Gil (2009) aponta as principais abordagens do processo de ensino e aprendizagem no ensino superior:

1- Abordagem Tradicional: na qual o professor transmite o conhecimento ao aluno que é considerado passivo, caracterizando-se pelo verbalismo do professor e memorização do aluno;

2- A abordagem comportamentalista: tem como principal expositor Skinner e baseia-se na concepção de que o conhecimento é resultado direto da experiência, assim, a escola é a agência que modela comportamentos, e o professor, através de um trabalho controlado, transmite conhecimentos por meio de instruções programadas que visam a modelagem de comportamentos;

3- A abordagem humanista: o foco é no desenvolvimento da personalidade dos indivíduos, o professor não transmite conteúdos simplesmente, mas dá assistência aos estudantes, facilitando o processo de aprendizagem e assim o conteúdo emerge das próprias experiências dos estudantes, nessa concepção o principal teórico é Carl Rogers;

4- Abordagem cognitivista – Fundamenta-se principalmente em Jean Piaget e Jerome Bruner, compreende que o conhecimento é produto das interações entre sujeito e objeto, não privilegiando nenhum dos polos dessa relação; dessa forma, o cognitivismo considera o indivíduo como sistema aberto que passa por reestruturações sucessivas, em busca de um estágio final nunca alcançado completamente;

5- Abordagem sociocultural- Entre os representantes dessa corrente está Paulo Freire, cuja ênfase na compreensão dos processos de aprendizagem elege os aspectos socioculturais que eles envolvem. Nessa abordagem, o ser humano torna-se efetivamente um sujeito na medida em que é integrado ao seu contexto social.

Na busca de esmiuçar os pressupostos quanto ao sujeito, o conhecimento, e a linguagem presentes nas diferentes teorias do processo de apropriação da linguagem escrita, Oswald (1998) estabelece relações entre teorias de aprendizagem e linguagem.

Embora tenham algumas divergências, entre os referenciais teóricos e os principais expositores apontados quantos às abordagens de ensino aprendizagem na Educação Superior por Gil (2009) e as teorias do conhecimento sobre a apropriação da linguagem escrita estabelecidas por Oswald (1998), tais teorias ou abordagens possuem os mesmos fundamentos epistemológicos. Desse modo, transpomos as concepções de linguagem e desenvolvimento apontadas por Oswald (1998) nas teorias do conhecimento para as abordagens elencadas por Gil (2009) sobre a aprendizagem no ensino Superior.

A abordagem humanista não é contemplada por Oswald (1998) enquanto teoria da aprendizagem da linguagem escrita. Já as teorias empiristas do conhecimento apontadas por Oswald (1998) e descritas por Gil (2009) como abordagem tradicional e comportamentalista, concebem o sujeito da aprendizagem como um ser passivo e o conhecimento como procedente da absorção do meio em que ela se encontra. Nesse sentido, o desenvolvimento é entendido como um processo cumulativo de habilidades, passível de descrição científica, no qual a aprendizagem ocorre por meio de treino, repetição e memorização. A linguagem neste contexto é concebida como comportamento verbal, e a escrita como atividade motora que ocorre a partir dos estímulos sonoros auditivos. (OSWALD, 1998).

A abordagem cognitivista descrita por Gil (2009) é caracterizada por Oswald (1998) como teoria interacionista-construtivista, na qual compreende-se que a construção do conhecimento demanda do aprendente um processo ativo e progressivo em interação com o ambiente, que ocorre por intermédio de processos mentais, individuais. Nessa abordagem, o desenvolvimento e a evolução do pensamento decorrem de uma hierarquia de estágios (OSWALD, 1998).

A abordagem sociocultural denominada por Gil (2009) e teoria sociointeracionista para Oswald (1998) é relativa ao paradigma histórico-cultural, subsidiada pelas teorizações de Vigotski, a qual compreende o sujeito enquanto social, criador e recriador da cultura, ao mesmo tempo em que é transformada pelos valores culturais do seu ambiente, ele o transforma. Portanto, o desenvolvimento e aprendizagem inter se relacionam desde o momento em que a criança nasce, e por isso, o sujeito constitui-se a partir de um movimento dialético entre aprendizagem e desenvolvimento.

Considerando que para Vigotski o desenvolvimento humano corre por meio das interações sociais, o nível de desenvolvimento só pode ser verificável a partir do

que o aprendiz pode realizar com a mediação de sujeito mais experiente que ele, conceito denominado Zona de Desenvolvimento Próximo. Nessa concepção, a aprendizagem a aprendizagem leva ao desenvolvimento (OSWALD, 1998).

Por meio do diálogo com estes dois autores que explanam sobre as teorias/ abordagens do desenvolvimento humano e da aprendizagem¹¹ podemos compreender que, com exceção desta última abordagem, as demais teorias priorizam uma concepção de sujeito enquanto entidade autônoma, fundante, como consciência que independe da linguagem, já que nas duas primeiras o professor supostamente transmite o conhecimento, o que aponta a pressuposição de uma linguagem representacional, veículo de expressão do pensamento, e assim, essa relação indica que a abordagem histórico cultural compreende a aprendizagem do estudante universitário de modo relacionado com a linguagem e as interações sociais.

Os pressupostos epistemológicos da Psicologia Histórico Cultural se aproximam às ideias do círculo de Bakhtin as quais enfatizam o caráter social das relações humanas. De acordo com Pan (1995), para a teoria histórico-cultural de Vigotski, a consciência humana é produzida pela experiência histórica e social, e assim, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tipicamente humanas, como atenção memória e percepção, se desenvolvem a partir das relações sociais mediada pela linguagem. Bakhtin e Vigotski assentam suas bases epistemológicas no materialismo histórico dialético, e segundo a autora, o pressuposto da constituição das funções psicológicas superiores pela mediação da linguagem é um elo conceitual entre Vigotsky e Bakhtin.

Orientada por este referencial, Oswald (1998), compreende a linguagem escrita como atividade historicamente situada, e por isso ela tece uma crítica às práticas de leitura e de escrita dominantes na escola, as quais tem priorizado o processo de ensino da linguagem escrita a partir de uma lógica instrumental em detrimento das experiências culturais e históricas dos sujeitos. Para ela, as práticas da escola impõem à criança formas de ler e escrever para ser alguém no futuro que

11 Na área da Psicologia os estudos sobre o Desenvolvimento Humano e a aprendizagem são indissociáveis, e embora grande parte das teorias da Psicologia do Desenvolvimento estabeleça uma normalização do comportamento humano que contribui para práticas de classificação e exclusão, como apontou Souza (1996), a teoria de Vigotski sobre a relação entre o desenvolvimento e aprendizagem humana supera tais críticas, uma vez que esta abordagem problematiza a origem da aprendizagem como relacionada as condições especificamente internas ou puramente ambientais, propondo a análise dialética desta relação, recuperando assim, as dimensões históricas e sociais do desenvolvimento e da aprendizagem humana pelo conceito de zona de desenvolvimento próximo.

a impedem de desfrutar aqui e agora das dimensões estética, ética e política de tais atos. Com o intuito pensar uma alternativa às práticas funcionais da leitura e da escrita na escola, por meio da teoria crítica da cultura, a autora propõe que a leitura e a escrita sejam trabalhadas como práticas de narrativas que possibilitem aos sujeitos a sua inscrição na história.

Além de Oswald (1998), Smolka (1993) e Pan (2003, 2006, 2007) problematizaram a escrita tomada enquanto objeto escolar, que se ensinada de modo instrumental nega às crianças as dimensões culturais e estéticas de seu uso. Nesse sentido, as práticas de leitura e de escrita dos estudantes universitários poderiam, assim como na escola, se dar de modo instrumental? Quais seriam as abordagens predominantes sobre a leitura e a escrita do estudante universitário?

A discussão sobre os sentidos da alfabetização e o ensino instrumental da linguagem escrita nos permite estabelecer relações com a visão representacional da linguagem, a qual parte de uma concepção de sujeito auto determinado que ora emite, ora interpreta uma mensagem através de uma linguagem supostamente transparente que é significada como veículo de transmissão de um pensamento, concepção de linguagem correlata ao modelo autônomo de Street (1984). Além disso, a visão representacional da linguagem remete também a uma concepção de desenvolvimento da leitura e da escrita como possível de atingir seu nível máximo com a aquisição do código escrito.

Nota-se que tais sentidos respondem aos discursos da alfabetização na medida em que não comportam estudos em adultos já alfabetizados, por isso é possível verificar o uso do termo alfabetização funcional como tentativa de ir além da compreensão da linguagem enquanto aprendizagem do código escrito, embora esta concepção ainda possua uma dimensão instrumental, pois compreende a leitura e a escrita simplesmente como ferramentas necessárias às pessoas para que correspondam demandas sociais.

Acerca das relações de ensino e aprendizagem no ensino superior, Gil (2009) apresenta como justificativa para a necessidade de disciplinas voltadas ao desenvolvimento de habilidades pedagógicas nos cursos de pós graduação no sentido estrito, o fato de que é pressuposto que para um bom professor no ensino superior basta “dispor de comunicação fluente e sólidos conhecimentos relacionados à disciplina que pretendesse lecionar” e que os estudantes universitários, por já

possuírem personalidades formadas não exigiriam mais de seus professores do que a competência para a transmissão dos conhecimentos (GIL, 2009 p.1).

O que se nota no pressuposto apontado pelo autor é a visão representacional de linguagem; a naturalização do desenvolvimento dos estudantes compreendido como processo possível até seu ápice, a formação da personalidade e depois se interrompe e por fim a concepção de educação enquanto depósito de conteúdos, a educação bancária criticada por Freire (1987), já que esta baseia-se em relações de dominação e submissão entre professores e alunos, na qual o estudante é mero depositário e o educador depositante (FREIRE, 1987).

Apesar da existência de diferentes teorias sobre a aprendizagem do estudante no ensino superior, o apontamento de Gil (2009) sugere que a abordagem tradicional é a concepção de aprendizagem e ensino que orientam tais pressupostos.

A Psicologia Escolar voltou-se tradicionalmente para a atuação nos níveis básicos de ensino, nesse sentido Sampaio (2010) argumenta que este fato relaciona-se ao fato da psicologia do desenvolvimento possuir uma “preferência” pela infância em detrimento dos estudos acerca da “juventude”, que se torna objeto de interesse da psicologia brasileira, especialmente, quando diverge da norma. Nesse sentido, acredita-se que após a transição da “adolescência”, os indivíduos não necessitam mais de estudos sobre seu desenvolvimento e mesmo de intervenção em seus processos de ensino e aprendizagem, pois supostamente estão “abrigados de intempéries sociais no interior de cursos universitários” (SAMPAIO, 2010, p.96).

Outro dado que corrobora para a ideia de que o estudante universitário, por estar na fase adulta, já atingiu seu nível máximo de desenvolvimento, como afirmou Gil (2009), pode ser observado nas pesquisas acerca do conhecimento da linguagem escrita dos estudantes que enfatizam explicitamente essa premissa e buscam investigar a história pregressa de letramento dos estudantes as possíveis falhas de seu desenvolvimento.

As teorias que partem desse pressuposto tendem a desconsiderar a totalidade histórica e cultural das atividades humanas, bem como o desenvolvimento enquanto processo contínuo que ocorre de modo concomitante às relações sociais, já que pressupõe que as dificuldades dos estudantes no que tange a leitura e a escrita só podem decorrer de falhas no desenvolvimento do estudante em níveis

anteriores à universidade. Ademais a visão representacional de linguagem que fundamenta essas pesquisas também leva ao pressuposto de que as habilidades de leitura e escrita uma vez aprendidas podem ser replicadas em outros contextos quaisquer.

Obviamente que a história da leitura e da escrita pregressa dos estudantes são absolutamente irrefutáveis, mas é importante também observar que para além dos aspectos formais da linguagem escrita, essa se desenvolve mediante práticas sociais determinadas e por este motivo possuem significações e usos de acordo com seu contexto social.

Street (2010) descreve três formas de abordagem das práticas de leitura e escrita no ensino superior de acordo com as pesquisas por ele denominadas de Novos Estudos do Letramento, são elas:

1) Estudo de habilidades - estudos nos quais a leitura e escrita são entendidas como um conjunto de habilidades que os estudantes aprendem e que são transferidas para outros contextos;

2) Socialização acadêmica - perspectiva que compreende que o papel do tutor / orientador é transmitir os conhecimentos de uma suposta cultura acadêmica ao estudante;

3) Letramentos acadêmicos - abordagem intimamente ligada aos Novos Estudos do Letramento, segundo a qual as práticas de leitura e escrita são intrinsecamente sociais e sempre relacionadas às instituições em que tais práticas ocorrem.

A partir desta classificação, Street (2010) argumenta que na abordagem referente aos estudos das habilidades, o foco está nas tentativas de “consertar”¹² os problemas de aprendizagem dos alunos, pois esta teorização sobre a linguagem a considera como sistema de códigos universais e homogêneos, e portanto, as formas de investigação nessa vertente abordam as características formais de linguagem escrita considerando, exclusivamente, os aspectos gramaticais e ortográficos.

Já a abordagem da socialização acadêmica considera a cultura de modo homogêneo e a linguagem como meio transparente de representação, e por isso é impossibilitada de abordar dimensões outras da linguagem escrita, como as práticas discursivas envolvidas na produção institucional, representação de significados e as relações de poder nas situações de uso da linguagem (STREET, 2010).

12 Grifos do autor para o termo “Fix”.

E por fim, está a abordagem dos letramentos acadêmicos, que, segundo Street (2010), permite compreender que as demandas de leitura e escrita nos currículos acadêmicos contemplam também significados que os estudantes atribuem à escrita por meio de questões epistemológicas que envolvem as relações de poder estabelecidas entre estes sujeitos.

Para este autor, todas as abordagens descritas sobre o letramento acadêmico coexistem nas práticas educativas, o problema apontado pelo autor é que ao naturalizar o ensino e ao pressupor uma linguagem universal, as duas primeiras abordagens do letramento desconsideram as pressões ideológicas e de poder existentes nelas próprias, pois supõem suas práticas como neutras e universais, o que muitas vezes se trata para Street (2003) de impor conceitos de letramento a outras culturas.

Tendo em vista o cenário descrito por este autor acerca das abordagens das práticas de letramento no ensino superior, buscamos identificar a contribuição da Psicologia quanto à tais estudos, no início da presente investigação. Assim, foi realizada uma pesquisa de mapeamento das teses e dissertações sobre a linguagem escrita do estudante universitário publicadas no Brasil, a partir do ano de 2010, nas bases: Banco de teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações BDTD. De um total de 51 produções dentre as quais, 13 teses de doutorado e 38 dissertações de mestrado, em diversas áreas do conhecimento como Linguística Aplicada, Educação foram recuperadas apenas dois trabalhos na área da Psicologia, uma dissertação e uma tese, a saber: Guevara (2011) e Inhauser (2012).

Além de apontar que são poucas pesquisas sobre a leitura e escrita do estudante universitário na área da Psicologia, um dado que se destacou neste levantamento foi a utilização dos termos competência associado à leitura e/ ou escrita, como: competência textual em Barros, (2012); competência comunicativa em Pinto (2012) bem como o termo analfabetismo funcional em Nascimento (2012).

A utilização do termo competência por tais autores está relacionada ao fato de que tal termo tem estado cada vez mais presente nos discursos oficiais sobre a educação tanto no cenário nacional como internacional; como no relatório para a educação do século XXI dirigido à UNESCO (1996), e no Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação (2003).

De acordo com Magnin (2014), o conceito das competências tem sido muito utilizado nas últimas três décadas e possui interface com a área da educação e do

trabalho. A partir da análise do relatório para a UNESCO, organizado por Delors, esta autora aponta que a competência relaciona-se à necessidade da educação estar alinhada às exigências do mercado de trabalho. Apesar das divergências de abordagens sobre esse conceito, a autora enfatiza que seus sentidos convergem para uma concepção pragmática sobre os comportamentos que podem ser observáveis no indivíduo.

Roldão (2005) discute o conceito das competências compreendendo-o como relacionado à aprendizagem significativa engendradora de um saber em uso que se contrapõe ao “saber inerte, desprovido de sentido e vazio de potencialidades” que configuraram tradicionalmente as práticas educativas baseadas em um paradigma transmissivo de conhecimento (ROLDÃO, 2005, p. 4).

Nesse sentido, esta autora salienta a necessidade de uma alteração de fundo nas lógicas da escola e do seu trabalho curricular para que esta contemple as demandas da sociedade globalizada. Como alternativa ela sugere a utilização das competências como eixo estruturante para uma formação curricular que permita a mobilização de conhecimento, de saber prático necessário à vida social e profissional.

Morosini e Engers (2006) descrevem um panorama mundial acerca das construções conceituais da aprendizagem no ensino superior, o que chama a atenção em seu estudo é como o discurso das competências tem sido preponderante para se referir aos processos de aprendizagem no ensino superior. A formação de competências geralmente aparece na relação aprendizagem para o mercado. As autoras ressaltam a necessidade da formação de competências que não eliminam os conteúdos disciplinares, uma vez que face a sociedade globalizada o aluno deve apresentar além das habilidades profissionais, competências pessoais, habilidades centrais, bem como competências processuais¹³.

No que diz respeito às qualidades pessoais, elas apontaram a adaptabilidade: habilidade de responder positivamente as mudanças circunstanciais e novos desafios; e tolerância ao stress: habilidade de manter a eficácia sobre pressão.

Nas habilidades centrais aparecem a leitura eficaz: habilidade de conhecimento e retenção dos pontos chave; habilidade de linguagem; posse e domínio de mais uma língua; comunicação escrita: habilidade de escrever relatórios

13 As autoras fazem essas considerações a partir dos estudos de Knitgh e York (2003).

e ofícios claros especificamente para o leitor; explicações: habilidade de explicar oralmente como em forma escrita.

Assim sendo, observa-se a recorrência do termo competência, para se referir às habilidades gerais do estudante e assim, também o termo correlaciona-se às atividades de leitura e escrita. Em especial, na afirmação acerca da habilidade de escrever ofícios e habilidade de explicações oral ou escrita, denotam a perspectiva pragmática baseada na visão representacional da linguagem a qual caracteriza o letramento autônomo descrito por Street (1984).

Na vida adulta o trabalho torna-se uma parte essencial do desenvolvimento humano, e nesse sentido, a preparação para o mercado de trabalho, em uma sociedade globalizada como a nossa constitui a atividade central dos jovens nesse período. Tendo em vista que o termo competência aparece associado à interface educação e trabalho, como apontado por Morosini e Engers (2006), as discussões quanto à aprendizagem no campo do adulto convertem-se nas discussões sobre a formação de competências.

Assim como a utilização da palavra letramento no Brasil – aparece em razão da necessidade de compreender a presença da escrita no mundo social - Soares (2012), ou seja pela mudança histórica de práticas sociais, a utilização do termo competências para se referir à aprendizagem dos adultos procede também de transformações relacionadas aos discursos sobre o adulto. Se novas palavras surgem ou se velhas palavras são ressignificadas isso ocorre porque “Todo signo é ideológico; a ideologia é um reflexo das estruturas sociais; assim, toda modificação da ideologia encadeia uma modificação da língua” (BAKHTIN/VOLOSHINOV 1929/2004 p.24).

Nesse sentido, os discursos relativos à aprendizagem do adulto no ensino superior estão muito mais presentes sob a ideia das competências do qualquer outra teoria de aprendizagem. Portanto, notamos a recorrência do termo competência também no que diz respeito às pesquisas sobre a leitura e escrita do estudante universitário.

Por meio da filosofia da linguagem do círculo de Bakhtin, compreendemos que o enunciado é heterogêneo, isto é, composto por múltiplas vozes, e desse modo destacamos que as teorias das competências possuem vozes outras além das quais buscamos definir, o que se busca é fazer emergir a tensão de vozes presentes em

tais discursos com o intuito de estabelecer as relações possíveis entre elas bem como, compreender quais outros enunciados respondem.

O enunciado das competências de acordo com Magnin (2014), possui forte sentido pragmático, já que pressupõe a mobilização de um conjunto interno de conhecimentos para uma aplicação prática, ao ser transposto para o campo da aprendizagem da leitura e da escrita, este enunciado tende a se aproximar do modelo de compreensão do letramento pela ótica das habilidades, ou seja pelo modelo autônomo de letramento, uma vez que compreende a linguagem de modo representacional, e o sujeito como instância *a priori* da linguagem.

Assim, também os termos denominados competência textual e competência comunicativa relacionam-se ao termo analfabetismo funcional, pois indicam uma concepção pragmática de linguagem, conforme nos indicou Oswald (1998) Pan (2003, 2007) e Smolka (1993), pois sugerem a utilização da linguagem escrita a partir de uma lógica instrumental, uma vez que visa uma forma utilitária da escrita no contexto social.

Ainda que existam outras teorias sobre a aprendizagem do estudante universitário, conforme apresenta Gil (2009), e que a abordagem tradicional também esteja presente na concepção de aprendizagem do universitário, a teoria das competências é a que tem se mostrado mais presente nos documentos oficiais sobre a educação superior.

Embora não seja a única perspectiva acerca da compreensão da leitura e da escrita neste nível de ensino, a teoria das competências vêm adquirindo um forte papel enquanto discurso sobre a aprendizagem do estudante também nesse campo como apontaram Morosini e Engers (2006).

Em síntese, a concepção preponderante que orienta as práticas de leitura e escrita do estudante no ensino superior está relacionada ao modelo das competências e habilidades, que por sua vez recaem na visão representacional da linguagem, por conceber a linguagem como veículo de transmissão de ideias de sujeitos auto determinados, cujo desenvolvimento é delimitado à aquisição do código escrito, na qual as habilidades de ler e escrever resultariam apenas de capacidades individuais.

De acordo com Pan (2003, 2006, 2007), a educação é tradicionalmente marcada pela busca da homogenização e normalidade pautada em uma racionalidade na qual o erro ou as dificuldades são interpretadas como desvios,

assim, compreender o desenvolvimento como delimitado processo naturalizado; na leitura e escrita como decorrentes exclusivamente de habilidades e competências individuais, possibilita intervenções baseadas no conserto dos desajustados, numa lógica de intervenção individualizada e adaptacionista.

Dessa forma, ressaltamos nossa preocupação com a área da Psicologia, posto que conforme apontamentos de Souza (2004) têm sido predominante em suas atuações na escola um modelo patologizante e medicalizante dos problemas escolares.

Para Pan (2003, 2006), nesse contexto o discurso “psi” pode estar operando de modo a contribuir para a concepção individualizada de subjetividade, bem como para a classificação, discriminação, inclusão e exclusão dos sujeitos, na medida em que endossam e autorizam classificações e diagnósticos, corroborando com uma lógica binária que individualiza, divide e separa identidades normais e anormais, competentes e incompetentes.

Esta autora afirma que as práticas escolares baseadas numa dimensão instrumental de uso da linguagem escrita ao articulá-la ao desenvolvimento cognitivo individual, desarticula a possibilidade de pensar a escrita em sua dimensão discursiva, posto que pela linguagem – escrita, ou não – é possível aos sujeitos a produção de sentidos, de mundos, ou seja, à produção de subjetividades singulares (PAN, 2003, 2006).

Tendo em vista a compreensão de que um enunciado ocorre em resposta a outros enunciados, buscaremos estabelecer na próxima seção o contexto da produção dos enunciados sobre as competências universitárias.

2.4 A UNIVERSIDADE CONTEMPORÂNEA E A PRODUÇÃO SUBJETIVA DO ESTUDANTE

A Universidade possui origens medievais, no entanto, o ensino superior possui origens ainda mais remotas já era desenvolvido a partir das academias desde a Antiguidade. Ao longo do tempo esta instituição, bem como a sociedade na qual ela se insere tem passado por muitas mudanças, as quais acompanham as transformações das relações entre a sociedade, o Estado e o mercado. Sendo uma instituição social, a universidade reflete e refrata os valores que circulam na sociedade de modo geral.

Nesse sentido, para Chauí (2003), a legitimidade da universidade moderna fundou-se na conquista da ideia de autonomia do saber em face da religião e do Estado, sendo esta a grande diferença entre a Universidade Medieval. A autora ainda pontua que a autonomia do saber ocorre quando o conhecimento é guiado por sua própria lógica, tanto pelo ponto de vista da sua produção como transmissão dos conhecimentos, justamente por este motivo a partir das lutas políticas e sociais do século XX a Universidade é considerada como instituição social inseparável da ideia de democracia e de democratização do saber.

Desse modo, Chauí (2003) esclarece que a universidade enquanto instituição social autônoma só pode existir em um Estado republicano e democrático. Contudo, esse modo de existir da Universidade não é o único possível, haja vista que a Universidade é determinada pela estrutura da sociedade e do Estado, assim ela também é um reflexo dele.

Para Chauí (2001), está em curso no Brasil uma reforma do Estado, na qual há a construção de um Plano para adaptar o Estado Brasileiro às exigências impostas pela nova forma de capital que não carece mais de um modelo no qual o Estado atue como regulador da economia, para a autora essa reforma é denominada de colapso da modernização ou declínio do Estado de bem estar.

Assim sendo, Chauí (2001) declara que na reforma do Estado, a Universidade deixa de ser instituição social para se tornar uma organização, inserindo-se no setor de serviços não exclusivos do Estado, o que significa que a educação deixou de ser concebida como um direito e passou a ser considerada um serviço que pode ser privado ou até privatizado (CHAUÍ, 2003).

A autora traça algumas diferenças entre organização e instituição, sugerindo que as diferenças existentes entre elas dizem respeito ao objetivo de cada uma, já que a organização define-se por ter um objetivo particular e se estrutura a partir de estratégias balizadas pelas ideias de eficácia e de sucesso no emprego. Já a instituição social tende à universalidade na medida em que ela

tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares (CHAUÍ, 2003, p.6).

Desse modo, a autora argumenta como as transformações sociais da reforma do Estado repercutem também na estrutura da universidade que diante desse cenário torna-se uma organização muito mais voltada à eficácia em um processo produtivo do que discute ou questiona sua própria existência, sua função e seu lugar no interior da luta de classes.

Partindo das mudanças que ocorrem na história recente das universidades brasileiras, Chauí (2001) identifica três etapas¹⁴ de transformação a partir dos anos 70, as quais correspondem às contingências econômicas de seu período, a saber: a *universidade funcional*, que corresponde ao milagre econômico dos anos 70, ela é caracterizada pela capacitação dos estudantes para o mercado; a *universidade de resultados* a qual ocorre no processo de abertura política dos anos 80, e se apresenta pelos investimentos privados para a obtenção de resultados, e por fim, a *universidade operacional* caracterizada pelo neoliberalismo dos anos 90 cuja conjuntura econômica revela-se na universidade como organização, isto é, ela torna-se regida por contratos de gestão e avaliada por índices de produtividade¹⁵.

De acordo com esta autora, a consequência dessa estrutura da universidade, diferentemente das anteriores, pode significar "a perda de si mesma", já que esta nova estrutura modifica algumas de suas funções essenciais, como a produção do conhecimento norteadas para o bem público (CHAUÍ 2001, p.190). Nas palavras de Chauí (2003), esta universidade:

se estrutura por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual está pulverizada em micro organizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual; a docência é entendida como transmissão rápida de conhecimentos, consignados em manuais de fácil leitura para os estudantes, de preferência ricos em ilustrações e com duplicata em CD-ROM. [...] avaliação desse trabalho só pode ser feita em termos compreensíveis para uma organização, isto é, em termos de custo benefício, pautada pela ideia de produtividade, que avalia em quanto tempo, com que custo e quanto foi produzido (CHAUÍ, 2003, P.7).

A produção do conhecimento voltada ao bem público, assim como a formação intelectual são também apontados por Santos (2011), segundo o qual, a universidade enquanto bem público tem sido um campo de enorme disputas, visto

14 Mais informações sobre as etapas são delineadas em Chauí (2003, 2001)

15 A definição desta última forma é feita por Michael Freitag (*Le naufrage de l'université* de 1996).

que a partir da década de 1980, quando o neoliberalismo se impôs como modelo global do capitalismo, há um agravamento e até mesmo a indução de crises na universidade. Para este autor a universidade passa por três tipos de crise: de autonomia, hegemônica e institucional.

A primeira destas crises, diz respeito à oposição da constituição da universidade enquanto espaço de cultura e cientificismo em contradição ao espaço que forma a mão de obra qualificada. Ao deixar de ser a única instituição no domínio do ensino superior e na produção de pesquisa, a universidade entra também numa crise de hegemonia acerca da hierarquização dos saberes especializados, sendo considerada a segunda crise e por fim há crise institucional que resulta da contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e objetivos da universidade e a pressão crescente para se submeter a projetos modernizadores e autoritários, submissão a qual obriga esta instituição a competir em condições de concorrência desleal no emergente mercado de serviços universitários.

Assim como Chauí (2001, 2003), Santos (2011) explicita o papel da Reforma de Estado e sua implicação nas mudanças da universidade, bem como acerca da existência de um “projeto global de política universitária destinado a mudar profundamente o modo como o bem público da universidade tem sido produzido, transformando-o num vasto campo de valorização do capitalismo educacional” (SANTOS, 2011 p.11).

Diante da sociedade globalizada que se encontra em constantes transformações, exige-se cada vez mais a educação permanente, que de acordo com Santos (2011) tem sido reduzida à educação permanente para o mercado. Além disso, o autor menciona que a pressão produtivista proveniente da educação enquanto mercado desvirtua a universidade, pois seus objetivos têm sido esvaziados de qualquer preocupação humanista e cultural.

Este autor analisa o cenário atual da universidade e suas transformações face à reforma estatal e elege a necessidade de pensar a universidade perante uma globalização não mercantil, uma globalização alternativa, assim como, na emergência da universidade repensar a si própria e seu papel na sociedade, considerando que historicamente esta instituição contribuiu com um projeto elitista de sociedade na medida em que produziu um conhecimento homogêneo e descolado das necessidades da sociedade.

Assim, Santos (2011) sugere o reforço da responsabilidade social da universidade, bem como o desenvolvimento do conhecimento pluriversitário, construído em parcerias universidade e indústria e, portanto, além dessa relação mercantil, que se direcione a contextos de aplicação “através de parcerias entre pesquisadores e sindicatos, organizações não governamentais, movimentos sociais, grupos sociais especialmente vulneráveis e comunidades populares” (SANTOS, 2011 p.30).

As reflexões tecidas sobre os movimentos neoliberais na educação superior configuram o cenário político e ideológico do Neoliberalismo e se articulam ao denominado processo de Bolonha, sobre o qual se inscrevem concretamente os discursos sobre o papel da universidade na sociedade contemporânea.

Para Lima, Azevedo e Catani (2008), o Processo de Bolonha constituiu-se por um processo político de reformas institucionais que ocorreram nos países europeus, cujo intuito foi o estabelecimento efetivo do novo sistema europeu de educação superior, ou seja “uma política educacional supranacional, comum aos estados-membros da União, com vista à construção de um espaço europeu de educação superior, coerente, compatível, e principalmente competitivo”. Esses autores afirmam que o sistema europeu de educação superior é considerado “a chave para promover a mobilidade e a empregabilidade dos cidadãos” e para a “obtenção de maior compatibilidade e de maior comparabilidade (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999 apud LIMA, AZEVEDO E CATANI, 2008 p.8).

Borges (2013) a partir de estudos documentais sobre o Processo de Bolonha, explicita a concepção da universidade e do seu papel em uma sociedade marcada pelos processos de globalização. Para autora, as instituições de ensino superior e as universidades são chamadas a desempenhar novos papéis, os quais se referem não mais somente ao ensino e a produção do conhecimento, mas à “formação de cidadãos qualificados para o mercado de trabalho, oferecendo as competências necessárias às demandas desse mercado” (BORGES, 2013 p.70).

A análise dos documentos feita por esta autora, mostrou que os novos direcionamentos para a Educação europeia atuam no sentido da adequação das universidades às exigências do capital. Nesse sentido, Borges (2013) pontua uma série de temas discutidos nos documentos que trazem de modo explícito as formas encontradas para a submissão da universidade às exigências do mercado, dentre os

quais os que mais se destacam são os temas relativos às competências, a empregabilidade e a flexibilidade.

De acordo com a autora, o tema da competência discutido nos documentos relaciona-se à necessidade de formação de trabalhadores qualificados em certas competências exigidas pelo mercado de trabalho, ou seja, na criação de "produtos universitários"¹⁶ voltados ao desenvolvimento da economia europeia, contribuindo para a melhoria de sua competitividade no mundo todo¹⁷ (BORGES, 2013 p. 71).

Acerca do tema da empregabilidade, esse direcionamento curricular consiste em promovê-la aos cidadãos europeus e elevar a competitividade internacional do sistema europeu de ensino superior. Para garantir a empregabilidade, se discute a necessidade da instituição universitária organizar seus programas e currículos de maneira mais diversificada, de modo a atender às demandas do mercado de trabalho, o que implica na flexibilidade dos currículos, dos programas de estudo e dos cursos universitários. Assim, estes se tornam compactos, bem como há também, o encurtamento do tempo de conclusão para os cursos de mestrado e doutorado, com o intuito de contribuir na formação de competências exigidas pelo mercado de trabalho e na produção de pesquisa com potencial de aplicação pela indústria (BORGES, 2013).

Atentando que vivemos em um mundo globalizado, as mudanças que ocorreram no Ensino Superior europeu a partir do processo de Bolonha trouxeram algumas implicações para a Educação Superior brasileira. A esse respeito, Lima, Azevedo e Catani (2008) afirmam que no Brasil está em curso uma reforma da Universidade, que se iniciou na criação do Programa de Apoio a Planos de Restruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) em 2007, que visa criar nas instituições federais as condições necessárias para a expansão física, pedagógica e acadêmica.

A proposta de reforma apontada pelos autores, atualmente denominada de Universidade Nova, almeja uma transformação radical da arquitetura acadêmica da universidade pública brasileira, como o intuito de construir um modelo compatível

16 Termo usado pela autora no texto original

17 Em razão da necessidade de expansão do ensino superior europeu, o Conselho da Europa definiu o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (CEFR) sigla da língua inglesa: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* como padrão internacional utilizado para descrever habilidades em línguas estrangeiras, tendo em vista a política para a mobilidade e empregabilidade dos cidadãos. Fonte: (Site do Conselho da Europa <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1_en.asp>)

tanto com o Modelo Norte-Americano (de origem flexneriana) quanto com o Modelo Unificado Europeu (processo de Bolonha). Para eles em essência, a Universidade Nova não é uma negação desses modelos e sim, uma mescla tímida de ambos.

O REUNI é um programa de reforma das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), este programa está vinculado a mais financiamentos para aquelas universidades que a ele aderirem, nesse ponto Lima, Azevedo e Catani (2008) afirmam que esse conjunto de condições é uma forma de estimular a concorrência entre as universidades federais, se relacionando assim, ao modelo de educação superior europeu.

Acerca do modelo engendrado pelo Processo de Bolonha, os autores tecem severas críticas, pois para eles, tal modelo, se fundamenta em uma concepção de avaliação de tipo tecnocrático e gerencial, por serem predominantemente externa e quantitativa, estandardizada, centrada na comparação entre produtos em detrimento de dispositivos de avaliação formativa, dialógica ou participativa. Nesse sentido, a avaliação das instituições e cursos baseiam-se num realismo ingênuo assentado no dualismo de sujeito e objeto, no qual a realidade é independente da consciência dos atores (LIMA, AZEVEDO e CATANI, 2008).

Considerando que a universidade é um microcosmo que reflete e refrata os valores que permeiam a sociedade, tal instituição não escaparia aos discursos que envolvem a atual sociedade, cuja característica central tem sido a demarcação pelos processos de globalização, e desse modo, a reforma universitária engendrada pelo processo de Bolonha mostra como a universidade têm se organizado obedecendo à lógica do mercado permeada por valores cada vez mais neoliberais, conforme salienta Chauí (2001) e Santos (2011).

A partir das reflexões trazidas sobre a universidade na sociedade do conhecimento, observa-se que a reforma de Estado baseada nos valores neoliberais em um movimento de mercantilização da educação tem produzido muitas disputas no campo da universidade acerca de qual seria o seu papel: produtora de conhecimento e do pensamento crítico ou formadora de “produtos” para o mercado.

Diante destes discursos contrários, a Universidade vem se estruturando por um projeto de gestão institucional pautado por modelos cujos índices avaliativos são medidos pela produtividade onde há a supremacia do individualismo, âmbito no qual destaca-se a competitividade como elemento que desencadeia a corrida frenética para o desenvolvimento das habilidades, as competências individuais com o intuito

de que cada indivíduo por si próprio, possa se colocar em posições de cada vez maior destaque, almejando à visualização e consequente incorporação ao mercado de trabalho.

Para garantir a formação de um produto adequado aos ideais de empregabilidade e competitividade, a instituição lança mão de processos avaliativos e classificatórios. No que diz respeito a avaliação no ensino superior, Souza (2012) indica que apesar da existência de teorias críticas quanto à avaliação com fins apenas classificatórios, tais preceitos pouco se efetivam no ensino superior. O processo de avaliação neste nível educacional objetiva a possibilidade de medir mudanças no comportamento humano, baseados numa concepção positivista de avaliação por meio de testes, inventários e escalas. O entendimento da avaliação é o de coleta sistemática de dados a fim de assegurar o controle da qualidade do produto, na qual há a exacerbação da tecnologia da avaliação que visam à eficiência do processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com esta autora, tal visão de mundo está vinculada ao meio positivista e tecnicista que impregnou a mentalidade educacional num certo período, mas que ainda é muito atual no que diz respeito ao ensino superior.

A natureza classificatória da avaliação com fins competitivos no ensino superior exposto por Souza (2012) relaciona-se ao que Magnin (2014) chama de o lado perverso das teorias das competências na esfera da educação continuada, haja vista que vivemos em uma sociedade desigual e que tais teorias desconsideram esse fato ao pressupor justamente o contrário, a igualdade de oportunidades. Dessa forma, a responsabilização sobre a situação em que se encontra recai, praticamente de modo exclusivo sobre o indivíduo. Assim, a partir de uma compreensão como forte sentido pragmático e utilitarista, as teorias das competências possuem efeitos de sentido sobre os sujeitos que resultam em modos de subjetivação a partir da díade competente/incompetente.

Além disso, Magnin (2014) salienta que o enunciado das competências responde a outros grandes enunciados como o da meritocracia, empregabilidade, autonomia do sujeito, sucesso e fracasso, enunciados estes presentes em uma visão de educação liberal e flexível, na qual há individualização da responsabilidade do mérito. Desse modo, a teoria das competências, para autora, reforça a crença na meritocracia, pois o princípio do mérito tende a justificar as desigualdades ocultas pela ideia de que todos tem oportunidades iguais, diante de um sistema justo de

recompensas e punições, inscreve-se a autonomia do sujeito para ir em busca do conhecimento, e assim “terá acesso ao emprego, ao cargo, à promoção, aquele trabalhador que fizer por merecer” (MAGNIN, 2014 p. 50).

Contextualizando essas reflexões ao campo das instituições universitárias, Magnin (2014) nos convoca a pensar que por meio de práticas discursivas baseadas nessa lógica, classificatória, discriminatória e excludente, essas instituições não só estariam produzindo profissionais para a inserção no mercado de trabalho, “produtos universitários”, mas também modos de ser, modos de subjetivação.

Em razão dos enunciados neoliberais a que responde a teoria das competências no ensino superior, outras teorias sobre o desenvolvimento da linguagem escrita no ensino superior, como as apontadas por Gil (2009) perdem espaço.

A concepção de aprendizagem da leitura e da escrita do estudante enquanto competência aparece vinculada a uma dimensão funcional, pois relaciona-se a “habilidade de leitura eficaz, retenção de pontos-chave (memorização) escrita de relatórios e ofícios de forma clara para o leitor” (MOROSINI e ENGERS, 2006 p.546).

Assim sendo, as práticas de letramento na universidade indicam a forte presença da dimensão funcional de concepção da linguagem escrita. Nesse sentido, há também a naturalização da aprendizagem e desenvolvimento do estudante, já que supostamente ele possui a autonomia para desenvolver a sua competência de leitura e de escrita.

Desse modo, os discursos sobre as habilidades e competências se fundamentam na concepção de que uma vez aprendido o processo de decodificar as letras em palavras, as pessoas estariam capacitadas a ler e escrever em qualquer contexto, e neste caso possíveis dificuldades seriam decorrentes de processos cognitivos internos dos estudantes, ou seja falta de habilidades e incompetências diante da tarefa de ler e escrever.

O pressuposto de que o estudante já domina as práticas de leitura e escrita quando chega ao ensino superior compõe os discursos oficiais acerca da identidade do estudante universitário e recai em um discurso paradoxal de estudante, o qual supostamente não precisa da ação docente, porque já sabe o que a universidade vai ensinar, e mesmo não sabendo pode buscar o conhecimento por si próprio. (AGUIRRE, 2015).

Esse discurso faz ressoar a lógica meritocrática que organiza as práticas institucionais de inclusão/exclusão, a partir de concepção contraditória e idealizada de estudante e nesse sentido que efeitos produz na subjetividade do estudante? Buscaremos responder esta questão nos capítulos 4 e 5 do presente trabalho.

3 O CONTEXTO DA PESQUISA: A CENA ENUNCIATIVA

A presente pesquisa se caracteriza como um desdobramento de um projeto de pesquisa mais amplo, que abarca as ações de ensino pesquisa e extensão denominado: *Identidade, Políticas inclusivas e Universidade contemporânea: Desafios à Psicologia Brasileira*, no qual foram desenvolvidas ações com caráter de pesquisa intervenção no projeto de extensão universitária nomeado e reconhecido pela comunidade interna como “*PermaneSendo*”: *intervenção da Psicologia nas políticas de Permanência da Universidade*.

Inserido no supracitado projeto, este estudo de dissertação visa analisar os efeitos de sentido produzidos pelas práticas de leitura e escrita acadêmicas nos estudantes durante a realização das oficinas executadas no citado projeto.

A partir da vivência nas oficinas que abordavam a leitura e escrita na universidade realizadas no projeto “PermaneSendo”, tanto como participante, colaboradora e coordenadora, planejou-se o desenvolvimento das oficinas de Leitura, escrita e processos criativos, cujos dados resultaram neste trabalho. Por meio da metodologia de pesquisa intervenção, tais oficinas objetivaram problematizar as práticas de leitura e escrita na universidade e seus efeitos de sentido, bem como refletir sobre as questões relacionadas, especificamente, a leitura e a escrita na Psicologia.

Antes de nos atermos a descrição das oficinas, e a metodologia que fundamenta este estudo, contextualizaremos brevemente o cenário no qual se desenrola a cena enunciativa dessa pesquisa, a UFPR e o curso de Psicologia, do qual procedem os participantes desse estudo, assim como a inserção das oficinas no projeto “PermaneSendo”.

3.1 A UFPR E O CURSO DE PSICOLOGIA

A Universidade Federal do Paraná foi fundada em 1912; Victor Ferreira do Amaral foi o principal representante dos fundadores e também foi seu primeiro reitor. Em razão da origem da universidade ser vinculada ao desenvolvimento do estado do Paraná e da cidade de Curitiba, Wachowicz (2006) afirma que esta instituição é considerada um símbolo muito importante na região, sendo o Campus prédio histórico da UFPR um dos cartões postais da cidade. Apesar de outras

universidades atribuírem a si o título, Wachowicz (2006) e alguns os documentos institucionais da UFPR afirmam que esta universidade foi a primeira do país, tendo inicialmente o caráter privado, passando a ter o ensino gratuito após a sua federalização no ano de 1950. De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI 2012-2016, atualmente a UFPR tem campi em todas as regiões do estado, em Curitiba, Palotina, Litoral e campi avançados denominados Fazendas Experimentais Canguiri em Quatro Barras, Rio Negro, Paranavaí e Bandeirantes. Além desses, estão também associados à UFPR três Hospitais Universitários, todos em Curitiba.

Em resumo, o referido documento contabiliza a comunidade universitária de 48 mil pessoas entre discentes e servidores. Tendo em vista a compreensão de que um enunciado ocorre em resposta a outros enunciados, buscaremos estabelecer na próxima seção o contexto da produção dos enunciados sobre as competências universitárias.

Tais dados ilustram as grandes dimensões desta instituição, que segundo a página do sítio eletrônico institucional “é motivo de orgulho para todos os paranaenses” (UFPR, 2015). Conforme abordado no capítulo 2 dessa dissertação, a UFPR enquanto universidade pública brasileira, insere-se no cenário das políticas do REUNI, e portanto vem sofrendo as implicações das políticas de educação no ensino superior de forte cunho neoliberal, como afirmam Lima Azevedo e Catani (2008).

As formas dos estudantes ingressarem na instituição são viabilizadas pelo exame vestibular e pelo Sistema de seleção unificado SISU¹⁸. Ingressar nesta universidade não é considerada uma tarefa fácil, apesar do grande porte da instituição, a quantidade de vagas é pequena em relação à quantidade de candidatos inscritos. Um ranqueamento das melhores universidades do Brasil, feito pelo Jornal a Folha de São Paulo¹⁹ classifica a UFPR entre 10 melhores universidades do Brasil. Nesse contexto, está o curso de Psicologia, que, de acordo com dados do jornal curitibano Gazeta do Povo, está entre os 10 cursos mais concorridos da Universidade Federal do Paraná, o qual ocupa a 7ª posição no

18 Sistema de seleção unificado é o sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC) no qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do Exame Nacional de Ensino Médio (Enem) (Fonte: <<http://sisu.mec.gov.br/>>).

19 Endereço eletrônico disponível nas referências bibliográficas.

referido ranking, sendo que a relação candidato vaga foi de 26,84 no vestibular do ano de 2015.

A organização curricular do curso de Psicologia em vigor é instituída pela Portaria nº 095/2008 da PROGRAD (Pró-Reitoria de Graduação). De acordo com este documento, o Currículo Pleno do Curso de Psicologia é constituído por disciplinas, estágios e práticas profissionais, agrupadas em dois núcleos de formação: o básico que se “refere às disciplinas obrigatórias que desenvolvem o conjunto de competências e habilidades comuns a todos os cursos de psicologia, definidos pela DCN²⁰”, e o núcleo de aprofundamento, o qual “se refere às disciplinas optativas que desenvolvem especificamente o conjunto de habilidades e competências das ênfases em Pesquisa e Promoção da Saúde” (PROGRAD-PORTARIA nº 95/2008, Art. 1º).

O curso tem a duração de 5 anos, e embora as disciplinas possuam organização semestral, os temas norteadores dos conteúdos do curso também são anuais:

Primeiro e Segundo Semestres - Fundamentos Históricos e Epistemológicos da Psicologia e Interfaces com Outros Campos do Conhecimento. Terceiro e Quarto Semestres - Desenvolvimento, Aprendizagem e Personalidade. Quinto e Sexto Semestres - Grupos, Organizações, Comunidades e Cultura. Sétimo e Oitavo Semestres - Contextos de Intervenção em Saúde, Educação e Trabalho. – Nono e Décimo Semestres - Atuação do Psicólogo na Saúde, na Educação e no Trabalho. (PROGRAD- PORTARIA nº 95/2008, Parágrafo único).

Mediante estas configurações, destaca-se que os temas elencados para cada ano do curso estruturam-se “pelos eixos estruturantes definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Psicologia, abarcando a diversidade do conhecimento e dos campos de atuação em Psicologia (PROGRAD- PORTARIA nº 95/2008, Parágrafo 3º). Assim, as disciplinas do currículo abordam os conteúdos anuais, a partir da concepção de cada uma das matrizes: a psicanálise, a psicologia comportamental, a psicologia fenomenológica existencial e a psicologia sócio-histórica.

A respeito da diversidade epistemológica da Psicologia, Ferrarini e Camargo (2012) a partir da realização de grupos focais com estudantes desta instituição, apontaram que a multiplicidade e diversidade teórica da Psicologia, bem como o

20 Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Psicologia.

distanciamento entre a teoria e a prática profissional são problemáticas centrais enfrentadas pelos estudantes. Além disso as autoras sinalizam a angústia sentida por eles diante da escolha de abordagem teórica e transposição dos conhecimentos teóricos para a prática profissional.

3.2 POLÍTICAS DE ACESSO, PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR E O PROJETO “PERMANESENDO”

Em razão da democratização e da ampliação do acesso à universidade o sistema de ensino superior brasileiro vem se expandindo, duplicando o número de municípios atendidos, passando de 114 em 2003 para 237 em 2011. Neste período, 14 novas universidades e mais de 100 novos campus foram estabelecidos, o que aumentou as aberturas de matrículas e criou novos cursos de graduação (SOMERS, et al 2013).

Neste cenário, a partir do ano de 2002 o Estado brasileiro passou a desenvolver ações afirmativas que visavam à promoção da equidade social. A UFPR adotou em 2004, o Sistema de Reserva de vagas para negros e estudantes das escolas públicas, este sistema foi alterado a partir de 2013 para se adequar gradativamente a Lei Nacional de Cotas para ingresso no Ensino Superior (Lei 12.711/2012).

Tendo em vista a expansão, e conseqüentemente, o acesso ao ensino superior às classes menos favorecidas economicamente, no ano de 2010, foi instituído o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) com objetivo de criar melhores condições de permanência para os estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), com o intuito de viabilizar a igualdade de oportunidades entre os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, combatendo a evasão e reprovação. Para tanto, tais políticas propõem auxílio financeiro nos aspectos relacionados à moradia, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico (MACHADO, 2011).

Apesar da implantação dessas políticas de assistência estudantil e dos benefícios financeiros trazidos aos alunos com maior fragilidade econômica, os índices de evasão no ensino superior ainda são muito elevados, conforme apontam dados do INEP (2015). Autores como Marinho-Araújo (2009) e Sampaio (2010)

afirmam que os índices de evasão e reprovação no ensino superior requerem atenção especial dos estudiosos da Psicologia e áreas afins, uma vez que a instituição de ensino superior não deve se contentar apenas com o desempenho acadêmico, a frequência escolar e a formação profissional dos seus estudantes, mas ter em vista a sua responsabilidade com a formação integral do ser humano.

Assim sendo, além do apoio econômico, e do combate à evasão, uma série de práticas institucionais alternativas precisam ser efetivadas, as quais propiciem não apenas a diminuição do abandono, mas sobretudo uma permanência sem sofrimento e com qualidade aos estudantes, uma vez que apenas a implantação das novas políticas não podem ser consideradas como promotoras de igualdade de condições e oportunidades se não estiverem vinculadas à programas de assistência estudantil articulados às novas demandas do corpo discente (PAN e FERRARINI, 2009).

Desse modo, além da relevância do suporte institucional para a permanência do estudante universitário no que tange aos aspectos econômicos e pedagógicos, há ainda elementos emotivos e relacionais; como apontam Morosini e Felicetti (2010) para a permanência do estudante na universidade é fundamental o seu engajamento e comprometimento com seu aprendizado.

Levando em conta esse contexto, a professora Dra. Miriam Pan, da UFPR, juntamente com um grupo de estudantes da graduação e pós-graduação em Psicologia, bem como estudantes de outros cursos da graduação, começaram a pensar uma série de ações e estratégias para promover a permanência dos estudantes no ensino superior de forma ativa e comprometida.

Por meio de parcerias intra institucionais com órgãos da UFPR, como a Pró Reitoria de Assuntos estudantis (PRAE), Pró Reitoria de Extensão e Cultura (PROEC), Coordenação do Curso de graduação em Psicologia, e com o Programa de Pós-Graduação em Psicologia, o referido grupo passou a desenvolver algumas ações com os estudantes da graduação da universidade, que foram viabilizadas pela criação de um projeto de ensino, pesquisa e extensão: o Projeto “PermaneSendo”.

3.3 O PROJETO “PERMANESENDO”

Este objetivou desenvolver conhecimentos e práticas investigativas e interventivas no campo da Psicologia, buscando o favorecimento da qualidade da

permanência do estudante universitário, contribuindo para a redução do abandono no ensino superior, por meio da escuta ativa e responsiva do corpo discente junto às políticas da instituição e a qualificação dos alunos para serem protagonistas no âmbito das políticas de permanência na universidade. Tal projeto se caracterizou por uma perspectiva institucional de atuação da Psicologia, a qual compreende a instituição como micropolítica de constituição da realidade, uma “rede sociopolítica e histórica de sentidos, critérios, anseios paradigmas e valores em permanente conflito, tensão, em movimento” (ROCHA, 2004 p. 187).

Nesse sentido, a atuação do psicólogo se debruça sobre a dinâmica das relações institucionais abarcando análises coletivas e contextualizadas sobre as práticas discursivas na universidade e seus modos de produção subjetiva. Sendo assim, as ações do projeto “PermaneSendo” buscaram atuar nas práticas institucionais de modo a expandir e mobilizar as formas tradicionais de intervenção da Psicologia nas Instituições de Ensino que costumam se caracterizar, prioritariamente, por modelos pautados no atendimento clínico sob a perspectiva da avaliação e diagnóstico (SAMPAIO, 2010).

Em razão da metodologia da pesquisa ser de caráter interventivo, a sua elaboração contou com a participação ativa do corpo discente, que se manifestou por meio de reuniões com os estudantes de diversos cursos de graduação da Universidade, as quais buscavam discutir questões relacionadas ao contexto acadêmico visando à construção de estratégias institucionais que pudessem auxiliar os estudantes em seu processo de formação acadêmica e permanência no Ensino Superior.

Os participantes dessa construção foram alguns dos estagiários do curso de Psicologia, estudantes bolsistas permanência²¹, estudantes do Programa de Mestrado em Psicologia, e estudantes de outros cursos interessados em participar das ações do projeto e assim desenvolver ações em seu curso de origem.

Sobre a construção coletiva ressaltamos que o nome do projeto, sugestão de uma estudante, vem da pluralidade de sentidos da palavra permanência que pode indicar uma estabilidade passiva, e assim, para contrapor essa ideia conectou-se a esta palavra o verbo Ser na sua forma nominal do gerúndio, significando assim a essência do projeto: permanecer na universidade, mas de forma ativa,

21 Modalidade de bolsas que existiam na UFPR até o ano de 2013.

protagonista, enfim, sendo.

Enquanto desdobramentos de suas ações, as pesquisas realizadas por meio do projeto “PermaneSendo” almejavam também, produzir conhecimento e metodologias na área da Psicologia relacionadas à atuação do psicólogo escolar no ensino superior. Dentre os estudos já produzidos estão: Pan et al (2013); Pan et al (2014); Rhodes (2014); Aguirre (2015) e Branco (2015).

O projeto se estruturou a partir de três ações principais, a saber: 1) acolhimento institucional caracterizado por entrevistas e rodas de conversa; 2) “PermaneSendo” nos cursos de graduação da UFPR, e por fim, 3) as oficinas, que ocorreram sob as edições: oficinas de leitura e escrita científica (2013), oficinas de crônicas (2013), oficinas para além dos textos acadêmicos (2014), oficinas de informação acadêmica (2014), e por fim as oficinas de leitura, escrita e processos criativos (2015).

O acolhimento institucional também denominado plantão institucional, como o nome já menciona visava oferecer um espaço de acolhimento ao estudante que buscava pelo serviço de Psicologia no Centro de Assessoria e Pesquisa em Psicologia e Educação (CEAPPE). Nesta frente, os alunos do 5º ano da graduação em Psicologia supervisionados tanto pela coordenadora do projeto quanto por uma psicóloga da Instituição, realizaram o atendimento dos estudantes que procuravam pelo serviço utilizando como estratégia a entrevista dialogada, e posteriormente faziam a orientação ou encaminhamento de acordo com as necessidades dos estudantes para as demais frentes do projeto, ou serviços da Instituição como os serviços prestados pela Pró Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), outros projetos do CEAPPE como o projeto Repensando a Escolha dentre outros, os serviços de saúde da Casa 3, o “PermaneSendo” nos Cursos, as Rodas de Conversa e as Oficinas.

O “PermaneSendo” nos cursos se caracterizou por uma ação baseada em um sistema de tutorias e parcerias desenvolvido por estudantes extensionistas da graduação que já estiveram na universidade há pelo menos 1 ano, os quais orientariam ações dirigidas aos alunos ingressantes nos diferentes cursos da UFPR.

A principal estratégia utilizada foi a Roda de Conversa, uma forma de entrevista dialogada, que busca fazer circular a palavra, isto é, permitir que os estudantes possam compartilhar as experiências acadêmicas com o intuito de identificar as necessidades dos estudantes e propor a construção de estratégias de

intervenção que favoreçam a permanência no Ensino Superior. (PAN et al 2013; RHODES 2014).

E por fim, as oficinas que ocorreram sob as edições: oficinas de leitura e escrita científica (2013), oficinas de crônicas (2013), oficinas para além dos textos acadêmicos (2014), oficinas informação acadêmica (2014) e Leitura, escrita e processos criativos (2015). Embora as oficinas tenham o mesmo fundamento teórico, cada edição abordou focos específicos, tendo em vista que cada uma delas foi uma criação de seus participantes.

A metodologia de oficina elaborada por Pan (2003) e desenvolvidas por Pan e Figueira (2008) e Pan e Pestana (2010), surge da busca em superar as práticas escolares excludentes que endossadas por pedagogias psicologizantes produzem modos homogeneizantes e normalizadores de subjetivação na instituição escolar. Assim, os autores propõem uma metodologia de desvio às práticas estigmatizantes escolares, a partir de um viés ético e estético da Psicologia, cujo referencial consiste na teoria crítica da cultura de Walter Benjamin (1892-1940) e da teoria de Mikhail Bakhtin (1895-1975). Desse modo, as oficinas de arte procuram modificar o lugar discursivo que o sujeito ocupa diante do saber científico, que engendra relações de poder legitimadas pelas práticas institucionais, permitindo às pessoas se posicionem de maneira crítica no mundo.

3.4 AS OFICINAS DE LEITURA, ESCRITA E PROCESSOS CRIATIVOS

No contexto das ações do projeto “PermaneSendo”, foram então desenvolvidas as oficinas em tela, as quais se fundamentaram na metodologia de pesquisa intervenção que caracterizaram as demais ações do projeto “PermaneSendo”.

A metodologia de oficina elaborada por Pan (2003) e descrita por Pan e Figueira (2008) e Pan e Pestana (2010), orienta-se por uma perspectiva ética e estética da Psicologia, a partir dos referenciais em Mikhail Bakhtin e Walter Benjamin. Assim, os procedimentos de intervenção encontram-se pautados em uma perspectiva ética de análise das práticas institucionais e em um olhar estético para a compreensão da complexidade da experiência do ser humano, como forma de

superar as práticas escolares excludentes que produzem modos normalizadores e homogeneizantes de subjetivação.

O objetivo das oficinas de leitura e escrita e processos criativos foi problematizar as práticas de leitura e escrita na universidade buscando refletir sobre as dificuldades com a leitura e a escrita, os gêneros discursivos e os processos de criação verbal nesta esfera.

O convite aos estudantes para participar das oficinas foi realizado por meio da divulgação em cartazes²² distribuídos pelos campus do Prédio histórico e reitoria da UFPR, os quais continham informações referentes aos objetivos da oficina, datas, local, horário e o *e-mail* da pesquisadora para que os interessados pudessem entrar em contato.

As oficinas de leitura, escrita e processos criativos foram planejadas para terem a duração de apenas 3 encontros semanais, mas por uma demanda do grupo, que será explicitada a seguir, teve 5 encontros com a duração aproximada de 2 horas cada um. Os encontros aconteceram no CEAPPE, sendo que para cada encontro realizado, havia um planejamento prévio considerando o objetivo geral das oficinas e cada encontro um objetivo específico. Os encontros não obedeceram rigidamente ao planejamento, já que eles apenas direcionaram a escolha dos textos para leitura e os aspectos considerados importantes para a discussão com os estudantes de acordo com o objetivo geral das oficinas.

Um dos eixos norteadores do Projeto “PermaneSendo” foi produzir conhecimento com os estudantes e não sobre eles, tal direcionamento metodológico, pressupõe o participante como colaborador da pesquisa, e por isso buscamos ouvir dos participantes as formas pelas quais eles gostariam de trabalhar. Assim, estes sugeriram mais dois encontros além dos que tinham sido inicialmente planejados, a fim de que houvesse mais tempo para as discussões, bem como mais tempo para possibilitar a leitura de poesias, conforme alguns integrantes do grupo haviam solicitado.

As principais atividades desenvolvidas nas oficinas foram entrevistas dialogadas, produções textuais e leituras coletivas de textos selecionados nas quais eram feitos apontamentos e comentários.

Considerando que o objetivo geral das oficinas foi promover a reflexão sobre os sentidos das práticas de leitura e escrita dominantes no processo de formação do

universitário, no primeiro encontro, a principal atividade foi a entrevista dialogada a qual teve o propósito expor o contrato de trabalho, bem como levantar as expectativas dos estudantes quanto ao desenvolvimento das oficinas e iniciar as discussões partindo das lembranças das experiências com leitura e escrita da escola até a universidade.

O segundo encontro almejou apresentar e discutir as diferentes formas textuais, como fichamento, artigo científico e crônica sob o conceito de gêneros discursivos, utilizando a leitura coletiva do texto: *“Modernas estratégias de expressão contemporânea”*²³ de Lucy Colin.

Tendo em vista que todos os participantes eram estudantes do curso de Psicologia e manifestaram o interesse em trabalhar com textos das abordagens teóricas da Psicologia, o terceiro encontro buscou discutir as diferenças discursivas entre os textos de dois dos principais expositores das diferentes matrizes epistemológicas da Psicologia. Para tanto foi feita a leitura coletiva do texto de Sigmund Freud (1856-1939) *“História de uma neurose infantil”* e *“O Homem”* de autoria Burrhus F. Skinner (1904-1990).

No quarto encontro, o objetivo norteador foi discutir os processos criativos na escrita, para tanto foi proposta a atividade de escrita de um texto no gênero textual crônica, e posteriormente foi realizada a leitura das produções textuais e uma discussão sobre o processo da escrita do texto.

Por fim, o quinto e último encontro foi destinado à uma avaliação das oficinas viabilizada por meio de uma roda de conversa.

Em razão da sugestão dos participantes da realização da leitura de poesias, a partir da terceira oficina foi reservado um espaço ao final dos encontros para a leitura e conversa sobre algumas poesias do poeta Paulo Leminski.

Os materiais produzidos pelas oficinas se configuraram em diários de campo produzidos pela presente autora, produções textuais dos participantes das oficinas e gravações em áudio das discussões realizadas durante os encontros.

23 Trata-se de um texto literário cuja criação artística se baseia na elaboração de um texto fictício que possui muitas semelhanças com um texto científico, sobretudo no que diz respeito à forma de apresentação com título, resumo, nota sobre o autor, citações ao longo do texto, referências bibliográficas dentre outras características. Este texto é encontrado no Livro *“Vozes num divertimento”* de Lucy Colin.

3.5 OS PARTICIPANTES

Ao total foram 4 estudantes do curso de graduação em Psicologia que participaram ativamente dos encontros e autorizaram a utilização dos dados gerados nas oficinas para a pesquisa, por meio da assinatura do Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)²⁴. Destacamos que os nomes utilizados para identificar os participantes são seus nomes reais.

No primeiro encontro, estiveram presentes apenas dois participantes, no segundo, três; no terceiro e quarto, quatro e no quinto dois participantes.

De forma geral, o grupo pode ser percebido como homogêneo em relação à alguns aspectos, como todos eram estudantes do curso de graduação em psicologia, todos procedentes de escolas públicas cujo ingresso na universidade ocorreu mediante o sistema de cotas sociais. As idades variaram entre 17 e 22 anos; além disso, todos moravam com os pais e dedicavam-se com exclusividade à vida acadêmica, ou seja, nenhum deles trabalhava.

Uma característica discrepante entre o grupo se relacionava ao período em que estavam no Curso: Adriel estava no primeiro ano; Valdinele, no 5º ano; Jhonny e Mariama estavam no início do 3º ano do curso. Além disso, a estudante Mariama era aluna de mobilidade acadêmica²⁵.

Mariama estudou na UFPR apenas durante o primeiro semestre de 2015, uma vez que a sua instituição de origem era a Universidade Federal do Mato Grosso. Ela disse que gostava muito de literatura e que levou algum tempo para se adaptar com a necessidade de fazer referências no texto científico, embora achasse pertinente tal procedimento, visto que tornava possível perceber em que autores determinado texto se fundamenta.

O estudante Jhonny foi um dos primeiros a sugerir o trabalho com poesias, já tinha participado de outras atividades do Projeto “PermaneSendo”, mencionou que gostava de escrever resenhas e já tinha realizado iniciação científica na universidade.

24 Conforme a aprovação do Comitê de Ética em pesquisa com seres humanos do Setor de Ciências da Saúde CONEP/UFPR sobre o registro nº 18729013.7.0000.0102.

25 A Mobilidade Nacional Acadêmica é um programa da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) que permite aos alunos de graduação permanecer em uma Universidade Pública Federal parceira por um semestre. A UFPR por meio deste programa possui convênio firmado com todas as Instituições Públicas Federais de nível Superior do Brasil. As atividades desenvolvidas no período de intercâmbio serão convalidadas na volta do aluno à instituição de origem. Fonte: (UFPR Assessoria de relações internacionais (<<http://www.internacional.ufpr.br/portal/pagina/21>>))

Valdinele já estava realizando os estágios obrigatórios do 5º ano, se aproximou do Projeto “PermaneSendo” e participou na organização de outras atividades do projeto, bem como colaborou na divulgação das oficinas em tela. Disse ter muita facilidade com textos acadêmicos, embora nem sempre tivesse sido dessa forma. No momento das oficinas, ela julgava ter dificuldades com a produção de textos não acadêmicos.

E por fim, o último integrante a compor o grupo, o estudante Adriel que tinha acabado de ingressar na universidade e possuía um grande interesse por estudos sobre a memória, Psicologia Cognitiva e as neurociências de modo geral. Ademais, Adriel mencionou que gostava muito de ler artigos científicos e foi o único estudante que relatou não sentir grandes dificuldades com os textos na universidade. Os motivos para explicar isso, ele julgava se relacionar ao fato de que a escola de onde ele vinha, já exigia muita disciplina, e que ele também já estava acostumado a fazer a leitura de artigos científicos nas áreas de neurociências desde o ensino médio.

3. 6 O PESQUISADOR E SEUS DADOS

Os materiais que constituem o *corpus* de análise desse estudo, são os depoimentos dos estudantes durante as oficinas, os quais foram transcritos em diários de campo, produções textuais e transcrições feitas a partir da gravação de áudios dos encontros.

Partindo da filosofia dialógica da linguagem, consideramos que o enunciado se constitui como um ato único e irrepetível inserido na infinita cadeia de enunciados da cultura (BAKHTIN, 1997a). Justamente por isso, assumimos que é impossível trazer o ato único e irrepetível dos enunciados dos estudantes tal como proferidos no momento de sua enunciação, pois uma vez sidos transpostos para o texto desta pesquisa constituem-se em um outro evento de enunciação: o do encontro do pesquisador como seu outro.

Nesse sentido, o texto da pesquisa constitui-se como um novo contexto já que os enunciados dos estudantes adquirem aqui outras significações e surgem como enunciados orientados pela compreensão responsiva do pesquisador.

Desse modo, reiteramos que os dados da presente pesquisa foram produzidos, pois não meramente coletados, uma vez que o pesquisador e o outro situam-se na esfera da produção e negociação de sentidos, e assim possuem

posições carregadas de valores, o que permite a renúncia de pressuposto acerca da neutralidade na pesquisa (SOUZA E ALBUQUERQUE, 2012).

Tais autoras, ao elucidar a produção do conhecimento numa perspectiva bakhtiniana, apontam que o pesquisador produz sentidos, por meio da sua posição exotópica, ou seja, do lugar único que ocupa; no encontro com seu outro, lhe é permitido enxergar com os olhos do outro (evidente que isso ocorre parcialmente) e retornar ao seu contexto atravessado por suas posições valorativas.

O lugar ocupado pelo pesquisador é marcado pela experiência singular, única e irrepetível do encontro do pesquisador e seu outro, “na busca de produzir textos que revelem compreensões, ainda que provisórias, para dar sentido aos acontecimentos na vida”(SOUZA E ALBUQUERQUE, 2012, p. 114).

Desse modo, buscamos uma seleção de depoimentos que possibilite compreensões ainda que provisórias, mas que possam (re)produzir sentidos mais ou menos estáveis sobre os acontecimentos do mundo da vida dos estudantes e da sua relação com a leitura e escrita na universidade.

Como apontam Souza e Albuquerque (2012), cabe também ao pesquisador dar forma e conteúdo ao vivido com seu outro na escrita do texto, com vistas à criação de zonas provisoriamente estáveis sobre dada realidade. Atenta-se para o fato de que, renunciar ao mito da neutralidade do pesquisador admitindo que os dados são produzidos não caracteriza a inexistência de rigor metodológico nessa perspectiva.

Ao considerarmos o caráter dialógico e polifônico da linguagem, este texto pretende abrir-se ao diálogo, trazer os enunciados dos estudantes, polemizar com eles, caracterizar a quais outros enunciados respondem, tendo em conta que eles não se esgotam com esta análise, assim buscamos fazer emergir o caráter polissêmico da realidade social, fazendo emergir as tensões presentes na arena de vozes que configuram o campo da produção da subjetividade do estudante a partir das práticas de leitura e de escrita na universidade.

Além dos depoimentos dos estudantes, importa nesta análise, considerar que os enunciados foram produzidos na interlocução da pesquisadora com os participantes das oficinas; dessa maneira na cena que se desenrolou a pesquisa, no qual esteve presente como estudante do mestrado, ocupando o lugar de pesquisadora, mas não apenas representou este papel, como também o de colega, estudante da mesma instituição, que cursou o mesmo curso de graduação. O clima

dos encontros foi de informalidade no qual as relações entre os participantes basearam-se em uma horizontalidade, pois os estudantes participaram coletivamente das discussões, bem como sugeriam formas de trabalho.

Acerca do tratamento fornecido aos dados produzidos durante as oficinas, ressaltamos que utilizamos quatro fontes: os depoimentos coletados nos diários de campo, estes estarão com a legenda (D); a transcrição dos áudios dos encontros (T); as crônicas produzidas pelos participantes: participante (crônica) e avaliações das oficinas encaminhadas por *e-mail* (avaliação).

Desse modo, os excertos dos depoimentos dos estudantes são referenciados da seguinte forma: Nome do Participante, nº do encontro e fonte (D /T /avaliação).

4 DIÁLOGOS DO PESQUISADOR COM SEUS OUTROS

4.1 OS IMPACTOS COM OS TEXTOS NO GÊNERO CIENTÍFICO E A CONFIGURAÇÃO DOS SENTIDOS DE SER ESTUDANTE NA UFPR

A entrada na universidade é a realização de um sonho para muitos dos estudantes. Uma vez vencida a batalha do exame vestibular, conquistada a duras penas após “um ano de malditas olheiras [...] unhas roídas e muita pressão dos pais” o estudante finalmente ingressa no ensino superior. Adriel (crônica).

Contudo, quando o estudante recebe este “prêmio”, sentido atribuído por Mariama ao ingressar na universidade, o estudante pode se sentir “perdido nas aulas” “ter dificuldade com os textos, com os trabalhos” não conseguir “compreender muito bem o que era exposto em sala de aula, ficar “confuso com a linguagem da academia e com as avaliações que eram realizadas” Valdinele (crônica).

Compreendendo que cada esfera de comunicação humana produz “tipos relativamente estáveis de enunciado” os quais a caracterizam, na Universidade são (re)produzidos tipos próprios de enunciados dadas suas funções e condições de produção; nesse sentido, destacamos que os enunciados produzidos nesta esfera configuram-se nos gêneros discursivos científicos (BAKHTIN, 1979a p.280).

Durante a realização das oficinas de leitura e escrita e processos criativos, bem como em outras edições de oficinas e rodas de conversa do projeto “PermaneSendo”, em dados já sistematizados por Rhodes (2014), Aguirre (2015) e Branco (2015) foram observados frequentes relatos acerca do estranhamento sentido pelos estudantes diante das produções textuais nos gêneros científicos.

Conforme apontado pela estudante Valdinele, os gêneros discursivos científicos, como relatórios, resumos, resenhas, fichamentos, artigos, teses e dissertações, frequentemente, são desconhecidos pelos estudantes pois tais gêneros não costumavam fazer parte do cotidiano de muitos deles.

Uma vez estando na universidade e tendo que responder ao lugar de universitário, o estudante se indaga: “Nunca vi isso no ensino médio, Que mundo é esse? Vou ter que falar desse jeito nas aulas? Fico pensando nos calouros lendo esse texto, os comentários mais complicam do que ajudam” Jhonny (2ª oficina, T).

Essas foram as indagações de Paulo durante a leitura do texto: *Modernas estratégias de expressão contemporânea*, que embora se assemelhe a um artigo científico, devido a sua linguagem e estrutura textual, este texto se caracteriza pelo

gênero literário. Tal texto foi apresentado inicialmente sem que esta referência fosse feita, possivelmente por isso, os estudantes acreditaram no início da leitura tratar-se de um artigo científico, o que possibilitou resgatar as impressões que supostamente teriam diante de um texto em um dos gêneros científicos.

Se os processos de produção de identidade e diferença, não são fixos, mas cambiantes de acordo com as práticas culturais entre grupos, pelas quais a linguagem perpassa obrigatoriamente tais relações, conforme explicita Woodward (2000), as indagações do estudante apontam para o reconhecimento da linguagem utilizada na universidade como diferente da sua, como sendo de “outro mundo” e assim também, para o reconhecimento de si mesmo como diferente desta comunidade.

Assim sendo, no contexto da universidade, o estudante inicialmente pode sentir-se excluído desta comunidade verbal em razão do desconhecimento da linguagem acadêmica. A esse respeito a estudante Valdinele declarou:

Estamos acostumados a fazer isso na universidade, temos a esperança de mais para a frente entender. É como quando a gente começa a ler o Freud, bem para a frente a gente começa a fazer alguma amarração... dá sentido lá, e mesmo assim, mas tem que ler duas vezes... Eu fico até com medo assim... quando fala sobre sexualidade, será que é isso mesmo que ele quer dizer? Valdinele (2ª oficina, T).

O depoimento da estudante indica como a situação da não compreensão dos textos acadêmicos é naturalizada para ela, além disso, denota o sentimento de medo da estudante em posicionar-se diante do discurso acadêmico, pois aparentemente ela julga que o seu processo de produção de sentidos pode ser equivocado, enquanto a interpretação da universidade, ou da professora, seria unívoca, a verdadeira, a correta. Tal suposição responde a compreensão representacional da linguagem, a qual seria um veículo transmissor de verdades únicas, que neste caso sua legitimidade é confirmada pela universidade.

Esses discursos orientam para a compreensão das forças existentes nesta esfera as quais apresentam o saber acadêmico como detentor do conhecimento verdadeiro, já que para a estudante “acostumamos a ler sem entender...nunca questionamos o texto, sempre a nossa leitura” Mariama (2ª oficina, T).

A estudante aparentemente percebe o poder sobre o conhecimento que a universidade exerce e não o questiona devido à sua autoridade enquanto saber, e

portanto, pressupõe que se existe algum equívoco na interpretação este seria atribuído ao seu processo de produção de sentidos.

A estudante parece compreender as relações de força e poder que estão em jogo neste contexto e afirma: “o texto científico usa palavras difíceis para ninguém entender mesmo” Mariama (2ª oficina, T).

Face às diferenças discursivas da linguagem acadêmica a estudante reconhece que nem sempre ela é utilizada para simplesmente expressar ideias, mas possui cunho político e se direciona a grupos específicos, discriminando para quem seus enunciados se endereçam, e nessa linha, a estudante problematiza as formas discursivas da linguagem acadêmica:

[...] também tive uma professora que fingia que ensinava, ela falava muito, ninguém entendia, mas ela tinha uma monitora que era muito boa, quando ela saía, a monitora nos tranquilizava e explicava de um modo que compreendíamos melhor Mariama (2.ª oficina, D).

O enunciado da estudante aponta para o reconhecimento das diferenças discursivas da linguagem da universidade, o sentido do “fingir” que ensinava descrito pela estudante aponta para o fato de que o discurso da professora se apresenta de modo incompreensível, diferentemente do discurso da monitora. Além disso, a situação de não compreensão da fala da professora denota o sentimento de angústia, pois o discurso da monitora tranquilizava os estudantes.

Os gêneros científicos possuem configurações enunciativas peculiares a sua esfera de produção, ou seja a academia, e por isso, os estudantes percebem aspectos da linguagem escrita na universidade para além dos aspectos formais e estruturais, dessa forma, destacamos o depoimento da estudante Valdinele:

Pediam para compreender as críticas sobre teorias as quais nem conhecíamos, por exemplo o Positivismo. No trabalho de Filosofia todo mundo levou bomba a professora nos permitiu refazer o trabalho, mas eu ia refazer como? Não sabia nada, não entrava na minha cabeça, para mim tava tudo ok, então fiz uma correção ortográfica e só, levei 7. Acho que a professora desistiu, e me deu 7 só para me passar mesmo. Usar as normas tem a ABNT que diz o tamanho da letra, mas algumas coisas vão além disso, Valdinele (5ª oficina, T).

O depoimento de Valdinele, assim como o de Mariama, designa o pressuposto tido pelo professor sobre o conhecimento dos estudantes, tanto em

relação ao conteúdo, como na fala da estudante sobre as críticas ao positivismo, quanto às configurações discursivas próprias dos textos acadêmicos - a estrutura composicional e o jogo estilístico da posição enunciativa - que parecem implícitas nas práticas de leitura e escrita na universidade.

Embora, estejam presentes no discurso da estudante sentidos que reiteram a concepção transparente e representacional da linguagem, posto que para ela o professor transmite um conhecimento neutro pela linguagem, “não entravam na sua cabeça”, a estudante problematiza esse discurso ao reconhecer os problemas formais do seu texto, como erros de concordância e ortográficos e considerar a existência de aspectos outros da linguagem acadêmica e para além dos aspectos formais e do conteúdo que ela não conseguia identificar.

O pressuposto do domínio das regras que envolve a leitura e escrita na universidade leva a crer que as configurações discursivas da linguagem acadêmica podem estar veladas, e assim indica a estudante “a gente não sabe nada e ninguém explica para a gente” Valdinele (2ª oficina. D).

Zavala (2010) confirma o apontamento dos estudantes, pois para autora a universidade costuma não ser explícita em relação às convenções de escrita que adota, as quais vão além das regras da ABNT²⁶. Essa forma de tornar veladas as relações discursivas da linguagem acadêmica se relacionam à pretensão da objetividade e neutralidade científica.

A esse respeito, a estudante Mariama afirma que os professores ficam muito surpresos ao constatar que os estudantes desconhecem as estruturas de uso da linguagem na universidade:

Uma das disciplinas que tive mais dificuldade na faculdade foi metodologia de investigação de pesquisa. A professora me dizia: “Como assim você tá na faculdade e não sabe como escrever isso? Mas você tem potencial, e eu gosto disso.” Eu ficava assustada mas ao mesmo tempo que ela dizia isso ela me incentivava, Mariama (2ª oficina. D).

O enunciado da professora responde aos pressupostos sobre o domínio dos recursos discursivos da linguagem científica e a estudante corrobora com ele se posicionando da seguinte forma: “se a pessoa nos perguntou é porque devemos saber, já que está perguntando, né ?” Mariama (1ª oficina. D).

Parece que tanto para o professor como para a estudante o fato de estar na universidade é uma prerrogativa para o domínio dos gêneros científicos. Tal pressuposto é sustentado novamente pela visão representacional da linguagem, a qual é concebida como sendo um veículo neutro de expressão do pensamento, e nessa perspectiva, conseqüentemente a leitura e a escrita configuram-se exclusivamente pelos sentidos de habilidades conquistadas por meio de treinamento, “vai ter que ler duas vezes” e que uma vez aprendidas poderiam ser replicadas para outros contextos quaisquer. Valdinele (2ª oficina, T).

Desse modo, verifica-se que é pressuposto além do domínio de conteúdos, como quando a estudante Valdinele menciona que a professora esperava que ela compreendesse as críticas e o sistema filosófico do Positivismo, bem como é pressuposta o domínio da linguagem acadêmica pelos estudantes.

Tais pressupostos se articulam aos sentidos atribuídos à identidade do estudante universitário dentro de um modelo idealizado que para os participantes das oficinas se configuram em: “sabe ler e escrever bem, de forma erudita até. Escreve artigos científicos, tem um currículo *lattes* extenso” Mariama, (2ª oficina, D); é aquele que “sabe escrever bem, sabe como se fundamentar nos autores, não só citar, mas amarrar as ideias, é o que um pesquisador faz, ele pega os textos e amarra para mostrar qual autor que você tá apresentando” Jhonny (2ª oficina, D).

Assim sendo, a identidade do estudante também é significada como: [...] “é esperado muita coisa da gente, que seja inteligente, faça parte de grupos de estudo, de pesquisa e extensão” Jhonny (4ª oficina, T); “precisamos memorizar muitas coisas importantes que serão uteis na sua vida profissional ou para uma prova” Adriel (3ª oficina, D); mas não só, ainda tem que “realizar todas as leituras e fichamentos que os professores pedem, ler em inglês e ir atrás dos livros... difícil essa vida, (risos)” Mariama (4ª oficina, T).

A representação do que é ser um bom estudante sinaliza as características desse modelo idealizado, segundo o qual, além do estudante possuir capacidades cognitivas internas é capaz de orientá-las com o intuito de produzir resultados, na voz dos estudantes configura-se como “escrever muitos científicos artigos” para ter “um currículo *lattes* extenso”.

Nesse sentido, os enunciados dos estudantes apresentam-se como respostas aos discursos institucionais acerca de um modelo ideal de estudante presentes nas orientações referentes à formação universitária na

contemporaneidade. Estes também acompanham o enunciado das competências, da aprendizagem com a finalidade de gerar resultados, contexto no qual a universidade é avaliada por índices de produtividade; o processo de ensino é compreendido como a transmissão rápida de conhecimentos e a “avaliação do trabalho docente é em termos de custo benefício, que avalia em quanto tempo, com que custo e quanto foi produzido” (CHAUÍ, 2003 p.7).

Os discursos institucionais sobre as competências dos estudantes para a produtividade corroboram para a configuração da identidade do estudante dentro desse modelo idealizado.

Nessa perspectiva, Magnin (2014) afirma que o enunciado das competências, como tem sido utilizado nos discursos oficiais de educação para o trabalho, e se relaciona à noção de autonomia do sujeito que recai principalmente na individualização dos problemas e das dificuldades, bem como na adaptação dos sujeitos às exigências institucionais, cujos efeitos resultam em modos de subjetivação que classificam e discriminam os sujeitos considerados aptos e inaptos, indivíduos de sucesso ou de fracasso, competentes ou incompetentes.

Portanto, o discurso das competências se presentifica no enunciado idealizado de estudante universitário, o qual é expresso pela eficiência dos estudantes no processo produtivo medido pela capacidade de gerar resultados, como, por exemplo, um currículo *lattes* extenso, a produção de artigos científicos, a realização de fichamentos de todas leituras solicitadas pelo professor.

A partir dos discursos que ditam como deve ser o estudante universitário, estes se identificam e se diferenciam de tais modos, e nesse processo, os discursos relativos à individualização dos problemas e das dificuldades acadêmicas possibilitam a produção de sentidos sobre ser estudante de Psicologia na UFPR.

Acerca dessa instituição ecoam enunciados relativos ao lugar de prestígio social que esta instituição ocupa, “motivo de orgulho para os paranaenses” (UFPR, 2015) a primeira universidade do país de acordo com Wachowicz (2006) está entre as mais concorridas/melhores instituições de ensino superior do país.

Nos momentos em que tinha dúvida, a estudante Mariama afirmou: “Na universidade, às vezes a gente não entende as coisas, aí você pensa: não vou perguntar para o professor, vou perguntar para quem está do lado” Mariama (1ª oficina, D). Perante a situações em que não compreendia um conceito: a estudante se posicionou: “Eu iria fica hã? Provavelmente iria chegar para alguém, meus pais e

iria perguntar: Você sabe o que que é isso? Iria pedir para alguém me explicar” Mariama, 2ª oficina, T). Quando inquirida sobre as formas que ela imaginava resolver as suas dificuldades, ponderou: “Ah penso, preciso estudar mais, ir atrás dos livros” Mariama (2ª oficina, T).

Em duas situações diferentes a estudante opta por perguntar a uma pessoa de seu convívio próximo do que perguntar ao professor. Este posicionamento pode indicar que ela receie expor a sua dúvida diretamente ao professor, possivelmente, por estar de acordo com os discursos institucionais sobre o modelo idealizado de estudante, e por isso atribui a si a responsabilidade pela busca do conhecimento, por sua formação, já que ela deve perguntar aos pais ou ir sozinha procurar os livros.

A dinâmica de relação professor aluno que se estabelece em sala de aula é a de que os estudantes sentem-se constrangidos em questionar o professor em razão do pressuposto de que eles já possuem um conhecimento, que na realidade não acontece, e o professor sequer tem a possibilidade de saber o que se passa com os estudantes.

Como motivo para as dificuldades de entendimento da linguagem acadêmica a estudante responde que sua escola “foi bem fraquinha e agora tenho que compensar” Mariama (3ª oficina, D). Desse modo, tais sentidos compõem o cenário das práticas institucionais que produzem lugares subjetivação possíveis aos estudantes, as quais configuram os sentidos de ser estudante nesta instituição: para participar dessa comunidade tem merecer.

O discurso meritocrático possui presença marcante nos discursos institucionais, e assim os estudantes que participaram das oficinas assumem posições de aceitação de tal discurso na medida em que almejam corresponder às exigências e expectativas da universidade baseados no modelo ideal de estudante, “Deus, ainda quero mandar um texto desse para uma revista científica... Eu quero muito escrever artigos e tudo o mais” Jhonny (4ª oficina T).

Entretanto, muitas vezes os estudantes não se reconhecem dentro das configurações desse modelo ideal e assim, configuram-lhe sentidos que destoam de tal modelo, ou seja, sentidos da diferença:

Sempre fui boa na escola, também era fácil porque a escola não exigia muito... a escola que eu estudava era pública, eu era uma boa aluna, mas quando cheguei à universidade, descobri que não era tão excelente quanto eu pensava” Mariama (1ª oficina D).

O enunciado de Mariama delinea como os sentidos de ser estudante universitário nesta instituição são fluidos e intercambiantes, eles se movimentam: ora se identificam com os discursos institucionais quanto ao modelo ideal de estudante universitário, que os estudantes buscam corresponder, orientando-se para o padrão da excelência (de estudante super competente); ora se diferenciam de tal modelo, já que a estudante nem sempre se reconhece nesse lugar de estudante ideal.

O reconhecimento de si como desviante do modelo idealizado pode acarretar um sentimento de exclusão diante dessa comunidade, ademais, os problemas escolares dos estudantes são individualizados, pois apontam nessa direção: “eu não sei o que a professora queria que eu fizesse, não enxergava nada além dos errinhos bobos de ortografia, foi muito frustrante, não saber refazer aquele trabalho”; Valdinele (5ª oficina, T.) “eu não entendia nada naquele texto. Meu deus do céu, que desespero” Jhonny (2ª oficina, T.) “O professor deu um texto do Foucault já no primeiro semestre foi traumatizante [...] Não entendi nada, me senti burro, pensei que talvez fosse disléxico” Jhonny, 3ª oficina, D).

Neste processo os estudantes atribuem a si a origem dos seus problemas, se auto diagnosticam com um problema de origem cognitiva “pensei que talvez fosse disléxico” ou atribuem as suas dificuldades à formação anterior, pois “vim de uma escola pública que era bem fraquinha, e em vez de eu me preparar para a facul estudando, fui fazer outras coisas” Mariama (crônica).

A angústia e as dificuldades sentidas pelos estudantes com as práticas de leitura e escrita na universidade, se experienciadas como incompetências individuais de um suposto ensino ensino fraco; de modo solitário, por pensar que somente ele passa por tais obstáculos; de modo silencioso, pelo sentimento de vergonha em se expor diante do professor; e o desespero em não saber realizar as tarefas que a vida acadêmica demanda, podem produzir muito sofrimento no estudante, como aponta o início da crônica

Sozinho, solitário em um ambiente novo e desconhecido, me sentia perdido nas aulas, tinha dificuldade com os textos com os trabalhos, não conseguia compreender muito bem o que era exposto em sala de aula, ficava confuso com a linguagem academia e com as avaliações que eram realizadas. Era tudo novo e confuso as aulas, professores, disciplinas obrigatórias optativas [...] Valdinele, (4ª oficina, T).

Todavia, os sentidos das práticas de leitura e escrita e a produção da subjetividade do estudante universitário apresentam diversas faces, pois não se

constituem apenas de angústias e sofrimento já que para a estudante “Ser universitária tem seus altos e baixos, mas eu amo essa vida!” Jhonny (crônica). Ou ainda :

Conheci muitas pessoas bacanas e inteligentes e me descobri nisto. Ia ser alguém na vida...Todavia (viu já sei até fala difícil !) o segundo semestre me trouxe uma professora que mandava a gente ler artigo e ainda fazer pesquisa. Eu não tinha ideia do que queria pesquisar e quando soube,, me deu preguiça e me atrasei em tudo. Resumindo, minha entrada na universidade foi mais tipo um prêmio que você fica muito feliz quando recebe, mas quando vai usá-lo, se confunde todo e mais, tem que aprender a usar ... observando, usando e inovando ... Nem curti muito, nem estudei muito, nem conheci tanta gente assim, nem beije muito e tals. Mas, cara, foi muito bom ! Curti pra caramba !!! Mariama (crônica).

Considerando o enunciado dos estudantes, o lugar ocupado de universitário também possibilita aos estudantes, muita satisfação na medida em que a universidade se apresenta como a “terra das oportunidades” e como possibilidade para “ser alguém na vida”, Adriel (crônica).

Estes posicionamentos dos estudantes denotam como a entrada na universidade é significada de modo muito positivo por eles e como almejam fazer parte desta comunidade, ser valorizado nela, como também a concebem como principal meio de inserção profissional e ascensão social.

Nesta primeira secção tentamos delinear os aspectos iniciais sobre a leitura e escrita na universidade que emergiram quando problematizamos este tema com os estudantes durante as oficinas. Além destes, ainda se mostraram importantes a multiplicidade de sentidos político ideológicos da leitura e da escrita na universidade e a produção subjetiva do estudante, bem como a formação da identidade profissional por meio das abordagens teóricas da Psicologia, temas os quais buscaremos nos aprofundar nas próximas secções.

4.2 LER E ESCREVER NA UNIVERSIDADE PARA QUÊ? ENTRE A REPRODUÇÃO E A PRODUTIVIDADE

Quando ingressam na universidade, além do processo de apropriação da linguagem acadêmica é demandada aos estudantes uma grande quantidade de trabalhos “o fazer acadêmico tem uma pesada exigência de produção” Valdinele (1ª oficina, D). Essa questão indica os discursos de estudante ideal, pelos quais

perpassam os significados e valores de produtividade que imperam na universidade contemporânea. Tais discursos configuram os sentidos de que além do domínio da leitura e escrita nos gênero científicos, espera-se do estudante que realize uma grande quantidade de produções textuais e leituras até mesmo em línguas estrangeiras. Acerca desse contexto, a estudante se posiciona:

A universidade coloca a faculdade na vida das pessoas, como se a vida fosse só isso, e até mesmo nossas relações pessoais fossem acadêmicas. Cada professor dá um texto por semana, mas é só um texto. Imagine agora, que tenho 11 disciplinas, são 11 textos. Cada professor acha que só tenho a disciplina dele. Escrever não é uma atividade que me satisfaz pessoalmente e é uma sobrecarga, é uma loucura. [...] O fazer acadêmico é desgastante, Valdinele (2ª oficina, D).

O depoimento da estudante nos aponta como o excesso da demanda por produtividade tornam a sua relação com a escrita na universidade desagradável adquirindo os sentidos de sobrecarga.

Apesar “do desgaste e da loucura” gerados pelas exigências de produtividade, os estudantes buscam realizar o que lhes é solicitado, almejando corresponder aos discursos institucionais acerca do modelo de estudante ideal, na tentativa de encontrar reconhecimento neste grupo “quero escrever um artigo como esses para mandar para uma revista” e “ainda quero escrever como um pesquisador” Jhonny (4ª oficina T).

Compactuando com os discursos institucionais, os estudantes também exigem de seus colegas que busquem corresponder ao modelo ideal:

Voltei para casa com 53 textos para ler, mas para minha surpresa, ouvi muitos veteranos dizendo que haviam passado sem ler um só texto de algumas matérias que não lhes interessavam. Eu julguei eles em silêncio, confesso, mas seus motivos mais tarde me convenceram de que eles tinham mesmo motivos para tanto. Afinal, um deles, por exemplo, fazia parte de grupos de estudos, de pesquisas, projetos de extensão [...] Adriel (crônica).

Os sentidos que emergem do texto do estudante apontam para a ideia de que ele deve estar de acordo com os discursos institucionais de identidade do universitário, buscando participar de grupos de estudos, projetos de extensão, pesquisa e ler todos os textos solicitados. No entanto, face à situação de que “todos

os professores pedem resenhas e fichamentos, mas ninguém explica como se faz” Valdinele (1ª oficina, D), como os estudantes se posicionam?

Considerando o estranhamento sentido pelos estudantes com os gêneros discursivos científicos na universidade, as situações de vergonha e constrangimento de informar ao professor sobre seu desconhecimento, por correm o risco de serem desalojados do lugar de bom estudante universitário (de sujeito capaz), os estudantes passam a utilizar algumas estratégias de leitura e escrita neste contexto como: “procuro na internet por resenhas ou críticas para me ajudar a entender” Mariama (2ª oficina, T); “reproduzir o que autor já tinha falado sem elaboração maior” Valdinele (5ª oficina, T); buscar por modelos no “texto já grifado pelo professor” Valdinele (2ª oficina, T); e ainda “buscar no currículo *lattes* do professor que autores ele gosta pois ajuda muito para conseguir nota e tudo” Valdinele (5ª oficina, T).

Nesse cenário, os estudantes apontaram a reprodução, fosse do vocabulário da disciplina, da escrita, da fala do professor, dos ditos dos autores que o professor utilizava, como a principal estratégia de escrita na universidade.

Articulada à estratégia de reprodução notamos que grande parte das dificuldades apontadas pelos estudantes pareceram decorrer muito mais das configurações discursivas da linguagem acadêmica do que de questões gramaticais, nessa direção, destacaram-se entre elas, a dificuldade com a prática das paráfrases e referência nos textos.

A universidade configura-se como uma das esferas da comunicação humana, e nesse sentido, a produção de seus enunciados reflete as condições específicas e as finalidades dessa esfera. Portanto, a leitura e escrita são práticas sociais culturalmente determinadas, nas quais a prática de referenciar os textos escritos é própria desta esfera, e justamente por isso, se apresenta como nova aos estudantes, pois tal prática não ocorre em outras esferas de comunicação social das quais esses estudantes participaram antes do ingressar na universidade. Pois, para Valdinele “a escrita é muito diferente daquela que escrevíamos no ensino médio, na universidade o padrão é outro...” Valdinele (1ª oficina, D).

Tendo em vista a necessidade da citação, o estudante Jhonny se posicionou da seguinte forma:

Eu sei da parada, eu sei o que tem que fazer, mas tem que fundamentar. Agora eu tenho que pega a parte escrita do cara, para poder falar de alguma coisa sabe... a referência é uma parte muito difícil [...] e é muito isso assim, não é o que você fala mas o que os outros falam [...] Jhonny (4ª oficina T).

Por razões práticas e epistemológicas da comunidade científica, o conhecimento deve ser embasado em outros ditos, pois um mesmo objeto, já foi falado por outras vozes, essa premissa faz parte de um conjunto de significados, valores e relações de poder neste grupo, portanto as configurações discursivas dos textos na universidade requerem certos posicionamentos do estudante na construção enunciativa em seus textos.

Nessa perspectiva, a dificuldade apontada por Jhonny sobre a necessidade de fazer referências, relaciona-se principalmente em posicionar-se diante de outros autores, pois de acordo com o estudante, ele compreende o que deve ser dito, mas além disso, ele deve fundamentar o conteúdo do dito em outras vozes, isto é, posicionar a sua voz diante de vozes alheias.

Atentando-se para esta dificuldade, a estudante Valdinele aponta os sentidos que ela atribui à prática da referenciação: “Não invente, nada é seu, é tudo de um terceiro, você só está reproduzindo. Você só vai escutar ele. Se você criar alguma coisa vai ser em cima de dados empíricos tá? Cadê os dados tabelados ? Valdinele (4ª oficina, T).

O depoimento da estudante sinaliza que ela não reconhece a sua voz na construção do texto científico, bem como a criação nesse gênero, para ela, só é possível quando existem dados empíricos. A escrita na universidade não lhe permite posicionar-se, e assim, o seu discurso se configuraria como apenas uma reprodução das vozes alheias. Nesse sentido, as formas de escrita na universidade e suas convenções seriam uma espécie de “jogo” em que seria pedido ao escritor que assumisse uma outra identidade, diferente da sua identidade cultural de referência (ZAVALA, 2010).

Desse modo, para os participantes das oficinas, a escrita nos gêneros acadêmicos não é “apropriada” pelos estudantes, tomada enquanto sua, mas como palavra de outros. Esta forma de utilização da linguagem escrita não permite que os sujeitos desse contexto construam sentidos, posicionem-se nos discursos, participem da construção do conhecimento. Além disso, as relações de poder saber

que operam nas práticas de leitura e escrita na universidade estabelecem lugares possíveis para os que reproduzem (estudantes) e lugares para os supostos autores. Nesse sentido, a estudante enfatizou:

Já vi gente falar assim: Quer falar o que você pensa, faz um doutorado! Dai você fala o que você quiser! É como se a partir disso você ganhasse legitimidade dentro das instituições para falar aquilo... Tem professores nossos que falam isso... só fiz doutorado para falar o que eu quiser... Até as coisas que você deixa de falar, eu por exemplo me bati um monte na minha monografia, pensava bem isso, como só estou na minha monografia não posso falar isso, ninguém vai me dar crédito por isso. Valdinele, (4ª oficina, T).

O enunciado da estudante ilustra que na esfera da universidade, ela não se reconhece como autorizada a afirmar o que bem entende, pois, do lugar que ocupa, isso não é possível. As pessoas autorizadas “a falar o que pensam” são os doutores, os quais ocupam um lugar de prestígio na academia. Essa relação aponta as dimensões de identidade e poder nos gêneros discursivos da universidade, pois são destinados lugares para as pessoas com credibilidade por seus ditos, no caso, os professores, as pessoas com doutorado, e para a estudante cabe a posição de reprodução e subordinação ao poder de quem tem a legitimidade para enunciar nesta esfera.

Dessa forma, os estudantes apontam que a citação é uma forma de reprodução das vozes alheias e que o processo de produção do conhecimento é configurado pelo sentido da reprodução “A ciência é uma sequência infinita de apuds” Adriel, (4ª oficina, T). Ou ainda, indicam um posicionamento de que o texto na universidade não é criativo: “você nunca cria nada, só repete” (Adriel, 4ª oficina, T).

Os depoimentos dos estudantes indicam que para além da leitura e escrita serem ferramentas culturais, são também práticas discursivas que apontam visões de mundo permitindo assim, até mesmo a produção dos significados sobre a construção do conhecimento.

O cenário da universidade na atualidade é marcado por práticas cada vez mais neoliberais, no qual esta instituição torna-se regida por contratos de gestão e avaliada por índices de produtividade, conforme explana Chauí, (2001). É nesse contexto ideológico que se insere o curso de Psicologia da UFPR, no qual destacam-

se as relações pautadas na produtividade, na competitividade, e no mérito, pois neste ambiente a demanda de trabalhos acadêmicos é extremamente alta, bem como são frequentes as disputas por vagas nas turmas de triagem, estágios, e até mesmo para bolsas de extensão e iniciação científica.

Neste cenário configuram como sentidos possíveis ao uso da leitura e escrita uma dimensão utilitária, uma vez que os estudantes parecem investir o seu tempo nas leituras com fins apenas práticos. A esse respeito a estudante afirma:

Sempre gostei muito de estudar e de escrever, um momento que lembro, foi quando lemos o sítio do pica pau-amarelo na escola, aí tivemos que rescrever. Foi lúdico, muito bom. Eu gostava de ler poesia, mas com o passar do tempo eu perdi a vontade. Com a falta de tempo, acho que também perdi a criatividade. Mariama (1ª oficina, D).

Para a estudante a entrada na universidade torna-se um marco, pois uma vez estando na instituição, o seu tempo é consumido pelas tarefas acadêmicas “Não tinha tempo, ao contrário da Cássia Eller, eu não tinha tempo, nem para cantar [...] Era mais de 100 páginas semanais, antes eu lia isso em 3 meses” Mariama (crônica). A estudante aponta que na medida em que o tempo passa (será o tempo de formação na universidade?) ela deixa de ter tempo para dedicar-se às formas que considera lúdicas de leitura e escrita, o que indica que ela passa a utilizar a linguagem escrita em uma dimensão, simplesmente instrumental, enquanto técnica que lhe permite realizar os trabalhos acadêmicos.

O enunciado da estudante ao apontar a dimensão instrumental que ela passa a desenvolver com a leitura e escrita na universidade responde aos discursos institucionais de avaliação por resultados, por índices de produtividade, os quais garantiriam a competitividade e empregabilidade. Tais discursos estão vinculados aos sentidos da universidade como formadora de competências para o mercado de trabalho, em detrimento de possibilitar aos estudantes o pensamento crítico e reflexivo.

Nesse cenário, o discurso das competências, da eficiência e produtividade aparece no cotidiano da vida na universidade, pois tanto a instituição como os estudantes estão muito mais preocupados em desenvolver a capacidade de entrega dos trabalhos solicitados do que a busca pelo conhecimento ou até mesmo satisfação pessoal pois,

A vida acadêmica tem exigências de diversos níveis, então faço as coisas para se livrar até mesmo as que me agradam. Não sei como querem que a gente desenvolva caráter de pesquisador enquanto é sufocado por tantas atividades Valdinele, (1ª oficina, D).

A produção subjetiva opera de modo muito forte na lógica da capacidade de entrega, pois os estudantes almejam corresponder a identidade idealizada de estudante e assim passam a relacionar-se com as práticas de leitura e escrita seguindo os moldes ditados pela instituição.

O que se nota é a hegemonia do discurso da produtividade e a formação para o mercado o qual se tensiona com o discurso da formação universitária para a emancipação humana. No primeiro há uma excessiva preocupação com o resultado final do ensino, e no segundo haveria uma ênfase no processo de aprendizagem, como indica o depoimento da estudante acerca dos modos produção dos textos na universidade:

Na universidade uma questão interessante, são as formas dos textos produzidos, que são divididos cada aluno de um grupo faz uma parte. Eu era a rainha dos frankssteins, juntava tudo e tentava dar algum sentido. Me pergunto: Será que o professora sabe que foi feito assim? Eles exigem muito, mas será que ele leu? Para lançar as notas já na semana seguinte? Acho que não. Valdinele (3ª oficina, D).

Para além da indignação da estudante quanto à exigência dos professores, esse depoimento fornece algumas pistas sobre como o foco predominante nesse ambiente não tem sido a aprendizagem dos estudantes durante o processo de escritura do texto, mas é pautado pelo resultado final, o trabalho escrito.

Esse enunciado reflete e refrata os discursos sobre uma formação voltada para o mercado de trabalho, mas também indica a multiplicidade ideológica da leitura e escrita na universidade visto que problematiza a produção segmentada dos textos acadêmicos, apontando para uma cisão da relação com a escrita percebida pela estudante, escrever o trabalho para aprender, se desenvolver, e escrever para entregar o trabalho, como resultado final.

A estudante fala que escreve de modo a dar sentido para textos fragmentados, questionando a percepção do professor sobre as condições de produção do trabalho, possivelmente por entender que o texto tipo frankstein como

não sendo a melhor forma de desenvolver o trabalho escrito, mas o faz diante das exigências institucionais, as quais parecem demandar do estudante que na produção de seu texto não há nada dele, restando-lhe o lugar de reprodutor em larga escala.

A dimensão de sentido que de que se apossar do conhecimento é administrar as vozes alheias apagando a sua própria voz.

O discurso da produtividade e eficiência possibilita que a leitura e a escrita na universidade adquira uma dimensão instrumental, sendo que tais práticas uma vez reduzidas à técnica levam a “efeitos de sentido que produz uma atividade sem consciência: desvinculada da práxis e desprovida de sentido, a escrita se torna em um instrumento de dominação e alienação” (SMOLKA, 1998, p. 38).

A leitura e escrita enquanto ferramentas com aplicação utilitária impossibilita que os estudantes utilizem a linguagem como forma de inscrição na história da cultura humana, como forma de emancipação, de desenvolvimento, de autonomia em relação a busca pelo conhecimento, como possibilidade de se posicionarem enquanto sujeitos históricos.

As práticas de leitura e escrita na universidade tomadas por uma abordagem instrumental apontam para a inviabilização de tais práticas fora de um campo funcional de escrita, pois para a estudante Valdinele, escrever em outros gêneros para além dos científicos, se tornou um verdadeiro desafio:

Figura masculina, acabou... Ai Jesus, [...] É justamente isso, você me manda fazer alguma coisa daí eu vou lá e faço, entendeu? Mas você deixou a coisa assim em aberto... Dai eu: Gente o que que eu faço? [...] Se você ver esse aqui é meu caderno que eu uso para escrever, por exemplo é tudo rascunho, tudo traço, tudo flechas, daí se eu escrevo alguma coisa... gente... não consigo, que dificuldade... que dificuldade...[...] (Você se incomoda de ler) Eu me incomodo, é de escrever, eu não consigo... não vou mais para frente [...]: Lembro no ensino médio, quando tínhamos que fazer um texto, aí perguntava: quantas linhas professora? [...] E agora invente alguma coisa como que eu vou inventar alguma coisa? Então.. sobre a criação é bem complicado porque [...] Dai eu aí...travei gente, travei.[...] Por isso que eu não produzi porque que tava solta, o meu agora eu realmente não consegui criar um personagem... essa coisa de criar um personagem foi uma coisa que eu não consigo, não consegui, daí você precisa ser no gênero masculino, daí foi isso assim, de não consegui criar a história, o personagem, mas fazer o que foi pedido... Então, mas porque foi essa a questão de crie uma história um personagem, faça uma história ... de aí que trava entendeu? Como que eu vou criar? Se você me mandasse fazer um trabalho um relatório, uma resenha taria feito, taria pronto taria ali, tá essa questão de crie! De não sei o que ..[...] Não sei acho que já falei né? Foi difícil, eu não consegui desenvolver. Eu não sei acho, que eu sou mais cética mesmo... aí eu falei nossa ... Crie uma história ... Uma história? não consigo [...] Se me pedisse um relatório, eu fazia ... Valdinele (4ª oficina, T).

Esses excertos ilustram os apontamentos feitos por Valdinele durante a proposta da escrita de uma crônica que narrasse as suas experiências na universidade com o direcionamento de que se posicionasse no texto como sendo uma pessoa do gênero masculino.

Diante da proposta de escrever tal texto, considerado mais livre, já que é permitido ao autor deixar suas impressões pessoais com certa facilidade a estudante encontra uma série de embates.

Aparentemente as práticas dominantes de leitura e de escrita na instituição, não só pedem pela alta produtividade como em seu percurso formativo deixam de possibilitar formas de desenvolvimento da autonomia da estudante, enquanto pessoa que se utiliza das práticas de leitura e de escrita para (re)criar, (re)contar a sua história. As formas da estudante se posicionar sugerem um enfraquecimento da sua apropriação e autonomia de utilização da linguagem escrita para outras finalidades que não a acadêmica.

4.3 HETEROGLOSSIA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO PSICÓLOGO: ABORDAGENS EPISTEMOLÓGICAS COMO DISCURSOS DE IDENTIDADE

No curso de graduação em Psicologia da UFPR a organização curricular compõe-se de eixos norteadores anuais, abordando os temas essenciais à formação profissional do psicólogo. Tais eixos orientam os conteúdos das disciplinas que trabalham cada tema sob a ótica matrizes epistemológicas da Psicologia: psicanálise, behaviorismo, psicologia sócio-histórica e as abordagens existenciais humanistas. A forma como está organizado o currículo deste curso responde aos discursos oficiais para a formação do Psicólogo em âmbito nacional, abarcando a diversidade do conhecimento e dos campos de atuação em Psicologia, ou seja buscam por uma formação generalista.

A concepção dos gêneros discursivos de Mikhail Bakhtin permite o reconhecimento da pluralidade das línguas nacionais, linguagens essas próprias a grupos sociais. Assim, compreendemos que além das diferenças discursivas presentes no discurso científico de modo geral, os estudantes do curso de Psicologia

também se veem diante da heterogeneidade discursiva existente nas diferentes matrizes epistemológicas da Psicologia.

Para Bakhtin (1997a), os gêneros discursivos estão de acordo com as especificidades, finalidades e condições em que são produzidos, e nesse sentido esses “tipos relativamente estáveis de enunciados” relacionam linguagens e visões de mundo de determinado grupo social (BAKHTIN, 1997a p. 280).

Considerando que as abordagens teóricas da Psicologia se situam como esferas de comunicação verbal humana, e que portanto, se constituem elas próprias como gêneros discursivos, como então os estudantes se apropriam de cada abordagem? Quais seus efeitos na produção subjetiva dos estudantes? O depoimento da estudante Valdinele nos fornece algumas pistas:

[...] são coisas que você vai aprendendo no decorrer da faculdade... O professor não pega pela mãozinha... não sei em que momento, isso foi em triagem, nesse momento isso já fica claro, porque as saúdes estão organizadas de acordo com as abordagens teóricas ... a organização do currículo é assim. Nas aulas nos discutíamos estudos de caso, e aconteceu do aluno se expor, dizendo: não sei o que a autonomia do sujeito. A professora interrompeu ele e disse: Nessa abordagem não falamos em sujeito, nós falamos de pessoa ... nós falamos de pessoa, aliás nem sei o que é para você sujeito. Ai nos vamos pegando o jeito nessa abordagem se escreve assim, se fala assim ... você reproduz as coisas assim, palavras, não sei como a gente aprende isso, não sei, mas a gente é cobrado por isso. Cada saúde é de uma linha, que daí a gente começa ir para a clínica mesmo das linhas teóricas, então a gente sai mesmo ali das teorias e vai para estudos de caso. Então na prova de Fenomenologia, então é a pessoa, daí ia lá para Saúde, sobre o SUS era sujeito indivíduo, já em Behavior já não tinha tanta preocupação de como você iria chamar a pessoa, mas se você ia escrever alguma coisa, vocês já ia escrever de um jeito behaviorista, de modelagem de comportamento de não sei o que... Isso era uma coisa assim, você tava no quarto ano e retomava coisas do começo e palavrinhas assim... Eu lembro que eu ia muito bem na disciplina de fenômeno e o resto da turma ia mal. Se pegasse a minha prova e outra, estava falando a mesma coisa, a gente entendeu a mesma coisa só que daí, só que daí... A gente lia Yalom, eram casos, em toda prova, eram uma 4 ou 5 provas, em toda prova tínhamos que ler um caso, que ali iríamos discutir a teoria diante do caso. Eu lembro que do texto o que eu grifava do texto eram palavras assim, de pessoa... de empatia, coisinhas assim, então onde eu podia colocar essas palavras para responder a prova eu colocava, eu usava o vocabulário da disciplina. Então ali eu tirava uma nota super boa sendo que nem era disciplina que eu mais gostava, mas eu sabia o que a professora queira ali. Valdinele (3ª oficina, T).

Ao longo da sua formação acadêmica, a estudante começa a perceber que para conseguir atingir a nota média para a aprovação nas disciplinas, ela precisa dominar a configuração enunciativa de cada matriz epistemológica da Psicologia, ou

seja, “usar o vocabulário da disciplina”, pois seu depoimento sugere que as palavras sujeito, pessoa, indivíduo são próprios a algumas dessas esferas discursivas já que apresentam a tonalidade emotivo valorativas de cada matriz teórica.

A partir de uma compreensão dialógica da linguagem entende-se que os discursos que veiculam em dada comunidade produzem sentidos acerca de sua própria constituição. Sendo assim, a formação de identidades vai se construindo a partir das práticas discursivas de dado grupo, nas quais os sujeitos se posicionam seja pela semelhança ou diferença.

Sendo assim, para além dos conhecimentos teóricos de cada abordagem, são requeridos do estudante, posicionamentos no universo semântico axiológico que compõe as práticas formativas neste curso o qual contempla a diversidade linguística discursiva presente nos gêneros acadêmicos no campo do saber psicológico: sujeito, pessoa, indivíduo etc.

Além dos estudantes apontarem os sentidos da escrita na universidade como incompatível com a possibilidade de marcas pessoais, sem voz própria e da ciência enquanto sequência de apuds, notou-se que no curso de Psicologia, a multiplicidade das matrizes epistemológicas se traduzem em discursos de identidade os quais pressupõem modos possíveis de ser psicólogo: psicanalista, analista do comportamento, behaviorista, existencial, humanista dentre outros.

Frente aos embates e tensões das vozes que compõem as diversas matrizes teóricas do campo da Psicologia os estudantes, subjetivam-se pelas de abordagens, uma vez que os discursos que perpassam em cada uma delas possibilitam a construção de sentidos que refletem o processo de configuração subjetiva e de identidade do estudante.

Ser estudante de Psicologia é ser entre diferentes vozes/ teorias/ epistemologias, enfim, ser entre discursos de identidade. Nesse cenário, as práticas de leitura e escrita, para além de possibilitar o conhecimento de conceitos teóricos desse campo, permitem a construção de sentidos do conhecimento psicológico e de sentidos subjetivos acoplados à identidade do estudante universitário.

4.4 OFICINAS DE LEITURA E ESCRITA: POSSIBILIDADES PARA AUTORIA !?

A metodologia das oficinas, conforme já apontado, partiu de uma perspectiva ética e estética da Psicologia e por meio da utilização do trabalho com gêneros

discursivos diversos, visou problematizar as possíveis dificuldades dos estudantes com as práticas de leitura e escrita na universidade.

Durante os encontros com os estudantes foi possível desnaturalizar os discursos das habilidades e competências individuais da leitura e da escrita, pois na medida em que os estudantes se posicionavam relatando as suas experiências de sofrimento, vergonha, e angústia diante das tarefas acadêmicas, eles se surpreendiam ao reconhecer nos ditos dos outros participantes, as situações comuns que vivenciavam. Isso permitiu a ressignificação sobre a individualização dos problemas e dificuldades com a linguagem acadêmica, o que culminou no entendimento para a estudante de que “é muito bom poder discutir essas questões com outras pessoas porque você acha que é só com você, e daí você percebe que não é só com você mesmo” Valdinele (1ª oficina, D).

Consequentemente, tal entendimento permitiu o desenvolvimento de um espaço de aceitação e cooperação entre pares, visto que os estudantes expuseram as suas experiências e sentimentos com a leitura e escrita na universidade sem constrangimentos aparentes, bem como se posicionaram de modo ativo na construção dos encontros sugerindo textos, poesias, apresentando técnicas de memorizações e apontando curiosidades nos textos.

Dessa forma, ao longo dos encontros os participantes ressignificaram os sentidos atribuídos ao processo de criação verbal nos gêneros científicos, que inicialmente era considerado difícil pela exigência de fundamentação, mas passa ser considerado também uma possibilidade de diálogos entre diferentes epistemologias na área da Psicologia. Pois, a estudante questiona: “O que demanda mais criatividade produzir uma poesia ou um texto científico, tipo relacionar Freud e Skinner ?” Mariama (3ª oficina, D).

O questionamento da estudante denota a possibilidade de utilização da linguagem escrita para além do cumprimento de tarefa, mas como forma de estabelecer relações e significar teorias.

Na filosofia dialógica do círculo de Bakhtin, a enunciação não pode ser considerada isoladamente, visto que é um fenômeno social que se dirige a um outro, assim, a relação eu-outro é constitutiva dos sujeitos. De acordo com o conceito de exotopia de Bakhtin, o outro nos vê como um todo, já que nós não podemos nos ver por inteiro, desse modo, o outro é que nos dá o acabamento estético (BAKHTIN,

1997b). A (re)significação de sentidos acontece na relação alteritária entre os estudantes:

- Mariama: Eu achei legal assim, foi muito simples de criar ... eu adoro quando não é preciso fundamentar nada, como você já falou estou na metade do curso e tem coisas que eu ainda não me ligo. Peraí tem que fundamentar, para ficar mais científico. Acho isso ruim, então quando você pode fazer qualquer coisa fica muito mais fácil do que quando você tem muito certinho o que fazer [...] e eu não sou criativa, eu não sou criativa, eu posso dizer assim, porque eu conheço tipo pessoas bem criativas tanto na parte do científico como na poesia e eu não sou nem metade dessas pessoas, sei lá (risos) [...]
- Andriele: Nossa ficou muito bom. Todavia, já sei até falar difícil...
- Adriel: Ficou muito bom mesmo.
- Mariama: Obrigada, me senti criativa agora... quero ler a história de vocês depois (4ª Oficina, T).

O excerto de um diálogo ocorrido na 4ª oficina aponta para a modificação dos sentidos que a estudante atribuía a si, como pessoa não criativa, mas que perante o processo de produção de sua crônica e a forma como esta foi acolhida pelo grupo produz sentidos sobre si que lhe permite afirmar “me senti criativa agora”. A leitura e a escrita enquanto linguagem socialmente produzida e situada produz efeitos subjetivos que possibilitam a estudante se singularizar na medida que se apropria da linguagem escrita, toma como parte de si, e assim ela pode (re)construir os sentidos sobre si mesma e sobre o mundo.

Nessa perspectiva estética, a estudante problematiza também a sua relação com o saber e com a arte:

O mais interessante daqui é que talvez tenha sido um estudo, porque a gente vê que isso acontece realmente né, e nesse uma tese é uma tese é uma coisa que acontece, uma coisa real. E nesse aqui é uma coisa totalmente falsa, ela cria isso só da cabeça mesmo, sem pesquisar sem ter fundamentação nem nada, mas escreve de uma forma como se isso parecesse real, e o outro não né, como o outro pudesse ser descartado, e esse fosse ser aceito né ... Mariama (2ª oficina, T).

No excerto a estudante faz uma comparação entre dois textos lidos nas oficinas: Modernas estratégias de expressão contemporânea, que se apresenta em um formato semelhante a um artigo científico e a crônica Uma tese é uma tese. Nesse contexto, a estudante menciona como o texto crônica pode trazer uma verdade sobre um dado do mundo da vida, de situações vivenciadas pelas pessoas

enquanto o outro texto se trata de uma ficção, embora se pareça muito com um texto científico.

Nessa linha, a estudante questiona o status do conhecimento científico como forma unívoca de verdade visto que na crônica ela percebe a existência de uma verdade do mundo da vida. É nesse sentido que a leitura dos textos literários possibilita a estudante a ressignificação dos sentidos produzidos sobre a verdade no espaço acadêmico.

Na entrevista dialogada final, ao realizar uma avaliação das oficinas para a sua vida acadêmica a estudante responde:

No primeiro encontro fiquei bem animada mas não tinha certeza como seria, no segundo já foi legal tivemos mais contatos com o texto. No cartaz, o título chama atenção, condiz com que a gente aprendeu, discutiu sobre os gêneros, a escrita na universidade, além disso nos escrevemos e falamos bastante também. Talvez tenha tomado um pouco mais de consciência. Não parava para ver que eu mudei, onde mudei, desde que começou né. Quando ia fazer algum trabalho, aí ficava pensando porque este autor escreveu assim? Prestando mais atenção na forma de escrever. Eu escrevendo percebia que não estava sendo clara, provavelmente o leitor não entenderia, mas to meio sem tempo esse semestre, então pensava só mas vai ter que ser assim mesmo não tenho capacidade agora de mudar tudo. Teve um trabalho para entregar a tarde eu tava escrevendo pela manhã então eu achei mais fácil, jogar as informações e articular, sem tempo de ficar relendo, não deu tempo de articular tudo então ficou umas quebras, aquela coisa mais nesse sentido..Mariama (5ª oficina, T).

O depoimento da estudante ressalta que o processo das oficinas lhe permitiu tomar “consciência” sobre o seu desenvolvimento durante a graduação, bem como, lhe possibilitou observar a sua escrita se atentando para o locutor para o qual seu texto se dirige. Entretanto, em razão da necessidade de apresentar o trabalho e dispor de pouco tempo para tanto, a estudante prioriza a entrega do trabalho e o faz da forma que julga mais eficaz “jogar as informações e articular, sem tempo de ficar relendo”.

Essa afirmação responde aos discursos institucionais que privilegiam o produto final nas práticas de leitura e escrita, as quais são utilizadas como forma de atender a necessidade de entrega do trabalho escrito, o resultado final.

Para o estudante Jhonny, as discussões nas oficinas permitiram a criação de outros sentidos às práticas de leitura e escrita; na avaliação encaminhada por *e-mail*, ele aponta as reflexões possibilitadas pelas oficinas:

Uma das coisas que mais gostei foi poder refletir sobre a minha experiência na faculdade... e em tudo assim, sabe achei bem legal, e eu relembrei do quanto gosto de escrever textos em vários gêneros, de criar sabe... achei bem legal não só na parte para coisas acadêmicas mas para outros tipos de gêneros. Apesar de não de ter gostado do meu texto eu achei bem legal ter conseguido escrever sabe, deixa vir as ideias, achei isso bem legal, não tive muita dificuldade em escrever. Jhonny (avaliação).

O enunciado do estudante denota que ele se apropria das práticas de leitura e escrita seja nos gêneros científicos ou nos gêneros literários, como forma de emancipação, ao mencionar que se lembra de como gosta de escrever ele (re)significa a linguagem escrita que lhe possibilita não só utilizar a linguagem escrita para objetivos acadêmicos mas para atividades que lhe tragam satisfação.

As práticas dominantes de leitura e escrita na universidade, conforme apontada pelos estudantes, têm se baseado em uma dimensão funcional, de aplicação técnica, tarefa da linguagem escrita, cujas formas de uso, e, desse modo exclusivo, podem caminhar para a perda do sentido, do para quê ler e escrever na universidade, bem como inviabiliza o desenvolvimento da autonomia dos estudantes diante da construção de seus posicionamentos no texto científico, tolhe a efetivação de sua autoria, a sua singularização.

Da mesma forma em que somos produzidos pelas práticas discursivas, nós as (re)produzimos. Por meio da linguagem, o sujeito se posiciona, significa o mundo ao seu redor. Assim, o trabalho com os gêneros literários nas oficinas possibilitaram aos estudantes olhar o mundo com outros olhos, ressignificando a sua relação com o conhecimento e consigo mesmos, subvertendo os sentidos dos discursos hegemônicos de individualização das dificuldades que recaem na culpabilização individual.

5. AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA UNIVERSIDADE E SEUS EFEITOS NA SUBJETIVIDADE DE ESTUDANTES DO CURSO DE PSICOLOGIA DA UFPR

A partir dos encontros com os estudantes nas oficinas denominadas: Leitura, escrita e processos criativos, constatamos que a maior parte dos participantes relataram sentirem algum tipo de dificuldade com a leitura e escrita na universidade, neste caso houve a exceção de um estudante do 1º período do curso que mencionou que realizava leituras de artigos científicos desde o ensino médio e por isso ainda não tinha sentido grandes dificuldades com tais textos.

Os depoimentos dos estudantes quanto às dificuldades de fundamentação e referenciação na escrita acadêmica apontaram que elas decorreram muito mais do desconhecimento das convenções discursivas da linguagem acadêmica, isto é, os projetos de dizer que levam em conta essa esfera de utilização da linguagem, do que dos aspectos formais da linguagem escrita, como declarou a estudante: “não enxergava nada além dos errinhos bobos de ortografia” e ainda “Usar as normas, tem a ABNT que diz o tamanho da letra, mas algumas coisas vão além disso” Valdinele (5ª oficina, T).

Embora os estudantes mencionassem sentirem grandes dificuldades com os textos acadêmicos, até o momento em que se desenrolaram as oficinas nenhum deles havia tido qualquer reprovação nas disciplinas do curso. Se a linguagem pertence ao campo das atividades sociais e cada esfera social de seu uso possui tipos relativamente estáveis de enunciados que se configuram em gêneros discursivos, conforme afirma Bakhtin (1997a), as dificuldades dos estudantes se situaram muito mais nos aspectos discursivos do que nos aspectos formais de uso da linguagem acadêmica.

O contexto da universidade contemporânea é marcado por políticas de ensino voltadas à formação profissional para o mercado de trabalho, as quais se pautam nos pressupostos neoliberais direcionados a elevar a competitividade, a empregabilidade por meio da formação de competências funcionais, concordantes com as exigências do capital globalizado.

Por conseguinte, o enunciado das competências neste cenário, como salienta Magnin (2014), produz sentidos que salientam o mito da autonomia do sujeito, da meritocracia e individualização das dificuldades, pois pressupõe a existência de habilidades internas do sujeito que são mobilizadas para um fim

pragmático, com o intuito de gerar resultados para as instituições. Além disso, esse discurso reitera os ideais da meritocracia pois concebem que todos tem oportunidades e iguais e que cabe a cada sujeito por si mesmo buscar seu lugar ao sol.

O lado perverso desse enunciado, de acordo com a autora, é que ele compõe-se dialeticamente com a incompetência, formando uma mesma unidade de sentido que age como uma constante ameaça sobre os sujeitos: a possibilidade se de tornarem incompetentes.

Na educação voltada, exclusivamente, à formação para o mercado de trabalho, a teoria das competências torna-se o discurso hegemônico sobre os processos de aprendizagem do adulto no ensino superior e desta feita abarcam também os discursos sobre as práticas de leitura e de escrita. Tais habilidades e competências são percebidas como centrais no ensino superior, dentre as quais a leitura eficaz é tida como a habilidade de conhecimento e retenção dos pontos chave, a habilidade de comunicação escrita, refere-se a capacidade de escrever relatórios e ofícios claros (MOROSINI e ENGERS, 2006).

Os discursos sobre as habilidades e competências de leitura e escrita apontam a compreensão de que a linguagem escrita decorreria exclusivamente de capacidades individuais e a concepção de linguagem delineada se assentaria no modelo autônomo de letramento de Street (1894), o qual pressupõe a linguagem como padrão fixo e imutável, onde o processo de decodificação ocorreria a partir de processos internos do sujeito, e nessa lógica a aprendizagem da leitura e da escrita supostamente estariam superadas com a aquisição do código escrito.

Em tais discursos é pressuposto que os estudantes universitários, por já estarem no ensino superior e possuírem uma “personalidade formada”, como aponta Gil (2009 p.1), não necessitariam mais da intervenção docente, supostamente porque sua aprendizagem de leitura e de escrita chegou a seu ápice com a alfabetização.

Portanto, essas concepções acerca de sujeito, aprendizagem e linguagem compõem os discursos de identidade do estudante, que acabam por se configurar em um contraditório modelo ideal, o qual se faz muito presente nos discursos institucionais, sendo refratados e refletidos pelos enunciados dos estudantes: [...] é esperado muita coisa da gente, que seja inteligente, faça parte de grupos de estudo, de pesquisa e extensão” Jhonny (4ª oficina, T) “Mas não só, ainda tem que realizar

todas as leituras e fichamentos que os professores pedem, ler em inglês²⁷ e ir atrás dos livros... difícil essa vida, (risos)” Mariama (4ª oficina, T).

Este modelo idealizado de universitário norteia as práticas institucionais de leitura e escrita, as quais pressupõem que o estudante já tem o domínio da linguagem acadêmica quanto chega a universidade, e por isso as particularidades discursivas, projeto de dizer, esfera de produção da linguagem escrita acadêmica supostamente não necessitariam ser explicitadas.

Ao ingressar na universidade, o estudante se vê diante de uma nova cultura, a qual possui formas muito particulares de uso da linguagem, novos gêneros discursivos. Essa experiência pode configurar-se como um verdadeiro choque cultural pois o estudante se reconhece como diferente nessa cultura: “Que mundo é esse? Vou ter que falar desse jeito nas aulas? Fico pensando nos calouros lendo esse texto, os comentários mais complicam do que ajudam” Jhonny (2ª oficina, T).

De acordo com Silva (2005), os processos de identidade e diferença são criações sociais e culturais que ocorrem por meio da linguagem, as quais não são simplesmente “fatos da vida”, pois são construídas e nomeadas. Essa nomeação se dá a partir das formas pelas quais as relações de poder engendram as classificações, hierarquizações, binarismos onde uma polarização é sempre privilegiada, recebendo um valor positivo.

Para o autor essa hierarquização é chamada de normatização, a qual elege uma identidade específica como parâmetro em relação às outras identidades, as quais só podem ser avaliadas de forma negativa. “A identidade normal é “natural”, desejável, única [...] A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade” (SILVA, 2005 p. 18).

Esse processo de normalização foi apontado também por Miranda (2005), Souza (1996) e Pan (2003, 2007), para as quais tal processo ocorre por meio de práticas discursivas, dentre elas as práticas “psi”, as quais legitimam uma concepção de desenvolvimento normal humano considerado normal, e assim estabelecem os parâmetros para a normalidade.

Os discursos institucionais sobre o universitário baseados em um modelo idealizado só podem atribuir valores negativos as diferenças que venham a surgir

27 Vê-se aqui a exigência apontada pela estudante da leitura na língua inglesa, o que remete à internacionalização dos produtos universitários preconizada pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (CEFR) que visa o desenvolvimento de habilidades e competências em línguas estrangeiras, por isso, a frequente oferta de cursos instrumentais de Línguas estrangeiras modernas nas universidades.

nesse contexto. Desse modo, tais discursos tornam-se monológicos na medida em que não reconhecem as diferenças e elegem como parâmetro uma identidade idealizada, a partir da qual são produzidos efeitos de sentido sobre ser universitário nesta instituição.

Além do choque cultural engendrado pelas formas discursivas da linguagem acadêmica, os estudantes são subjetivados a partir dos discursos institucionais que elegem como parâmetros de normatização a identidade idealizada de estudante, seus modos de ser e sua linguagem, já que o estudante vai ter que “falar desse jeito nas aulas” Jhonny (2ª oficina, T) e “ler e escrever bem, de forma erudita até” Mariama (2ª oficina, D).

A vivência subjetiva dos modos de ser idealizados pelos estudantes manifestam-se sob pontos de aceitação e recusa dos discursos de identidade que circulam nas práticas discursivas da instituição. Pois o estudante busca corresponder ao modelo idealizado, mas nem sempre se reconhece nele.

Se o modelo ideal é positivado, essa diferenciação pauta-se em uma negatividade, e assim o estudante enuncia: “O professor deu um texto do Foucault já no primeiro semestre foi traumatizante [...] Não entendi nada, me senti burro, pensei que talvez fosse disléxico” Jhonny (3ª oficina, D).

O enunciado do estudante ilustra que o processo de diferenciação dessa identidade positivada recai no sentido individual de incompetência, na auto responsabilização, na individualização das dificuldades e até mesmo na patologia. Esse enunciado parece responder aos discursos que localizam os problemas escolares nos estudantes conforme argumenta Souza (2004) e Pan (2003) e nessa lógica buscariam consertar os problemas de aprendizagem dos estudantes.

A linguagem considerada como sistema de códigos universais e homogêneos, tomada enquanto uma técnica realizada por um sujeito cuja consciência existe independente dela, recaem nos discursos da formação de competências e habilidades de leitura e escrita que invisibilizam a produção subjetiva do sofrimento dos estudantes, pelos discursos de identidade que operam na lógica da exclusão dos que não correspondem ao parâmetro esperado.

Sob tal lógica o sucesso e o fracasso dos estudantes são explicados como procedentes do desenvolvimento de habilidades naturais, explicações que assinalam o sofrimento presente no cotidiano da escola, culpabilizando os estudantes pelo

insucesso escolar, a partir do binômio normal / patológico produzindo formas de inclusão/exclusão (PAN e ZUGMAN, 2015).

Sobre a exclusão social, Sawaia (2001) afirma que esta se trata de um problema complexo que na sociedade capitalista carrega em si mesmo uma ambiguidade constitutiva, o que ela denomina de dialética exclusão/inclusão. Para esta autora as emoções são constituidoras do pensamento e da aprendizagem, mas comumente são excluídas do meio acadêmico por serem entendidas como obscurecedoras da visão científica. Desse modo, a autora ao analisar as questões relacionadas à exclusão, utiliza a categoria por ela denominada de sofrimento ético político.

De acordo com a autora, o sofrimento é do indivíduo excluído mas sua gênese é delineada a partir do sentimento de desvalor social, caracterizado pela “situação de ser tratado como inferior, subalterno, sem valor, apêndice inútil da sociedade”, que leva ao medo que paralisa, o qual acarreta na perda da confiança em si como sujeito potente (SAWAIA, 2001 p. 104).

Nesse sentido, os enunciados dos estudantes apontam para o sofrimento - os sentimentos de medo, vergonha, auto responsabilização e culpabilização produzidos pelas práticas dominantes de leitura e escrita. Em razão de tal motivo, muitas vezes eles podem se sentir desencorajados a escrever pensando que os outros podem “rir deles” Mariama (4ª oficina, T) ou eles próprios ficam tão focados em escrever de modo perfeito do ponto de vista gramatical, que podem se tornar inibidos em seu processo de criação verbal, tornando-se “travados”, Valdinele (4ª oficina, T).

Além desses sentimentos, ressoaram também o desespero dos estudantes em não saber como realizar as tarefas que a vida acadêmica demanda, pois contraditoriamente, é suposto que eles já saibam o que a universidade tem para ensinar, e se não correspondem o que é esperado, desviando do modelo ideal, lhe é reservado o estudante o lugar da incompetência, do aluno com problema de aprendizagem dentre outras significações negativas.

Os discursos identitários do estudante baseados nesse modelo ideal tornam-se monológicos já que elegem a identidade ideal como parâmetro dos modos de ser do estudante, nessa perspectiva, tais discursos promovem a laminação das diferenças, o alijamento das singularidades, e assim produzem modos homogeneizantes e normalizadores de subjetivação como aponta Pan (2003).

Quando o estudante fica confuso e não sabe muito bem o que é esperado dele, ele utiliza a reprodução da escrita, traz as marcas dos gêneros científicos “utilizando o vocabulário da disciplina” como uma estratégia para realização das tarefas acadêmica, pois dessa forma ele sobrevive à universidade, ou seja escapa do lugar do estudante deficitário/incompetente, enquanto vai se apropriando do uso social da língua nesta esfera. Posto que eles aceitam os discursos institucionais, pois buscam corresponder as expectativas e para escrever do “jeito que a professora pediu”. Valdinele (4ª oficina, T).

Nessa perspectiva, chama a atenção as dificuldades da estudante em escrever uma crônica durante as oficinas, e em seu relato sobre as suas dificuldades ela afirma: “Se me pedisse um relatório, eu fazia ... Valdinele (4ª oficina, T).

Essa situação aponta que os processos de homogenização das práticas de leitura e da escrita na universidade operam em uma lógica tão forte de adaptação dos estudantes à utilização da linguagem escrita em uma dimensão instrumental e produtivista, que a estudante sente-se impedida de utilizar, ou experimentar a linguagem escrita para outras finalidades que não somente para reproduzir os gêneros acadêmicos, contudo, cabe ressaltar que possivelmente, ela não está habituada às práticas da escrita no gênero crônica.

Além disso, as relações de poder engendradas na linguagem acadêmica como: Quer falar o que você pensa, faz um doutorado! Valdinele, (4ª oficina, T); também contribuem para a compreensão do estudante de que nos gêneros acadêmicos não há possibilidade para a criação, para a autoria, uma vez que para eles a construção escrita nesse contexto, baseia-se apenas na repetição, na reprodução das vozes alheias.

A concepção de conhecimento científico dos estudantes, desse modo, se delineia para uma relação distanciada da linguagem acadêmica, na qual os estudantes não se sentem autorizados a utilizarem tal linguagem, enquanto sujeitos produtores de sentidos.

Nesse aspecto, consideramos importante, assim como afirma Zavala (2010), que seja explicitado aos estudantes que a escrita acadêmica se utiliza de uma estrutura discursiva que não deixa o sujeito da linguagem explícito, por uma razão epistemológica quanto a pretensão da neutralidade, mas que na prática não existe linguagem sem sujeito, e desse modo não é porque o estudante não enuncia na forma “eu penso” que a produção do texto científico não seja de sua autoria. De

acordo com Lima (2012), deixar as questões discursivas de uso da linguagem acadêmica de modo velado só tendem a favorecer o plágio e a cópia indevida.

Ressaltamos que é necessário que os estudantes se apropriem da linguagem acadêmica como sujeitos dessa linguagem, essa relação contribuiria inclusive para o engajamento e comprometimento do estudante com a sua formação na universidade que, de acordo com os autores Felicetti e Morosini (2010), são essenciais para a integração e permanência do estudante no ensino superior.

Além da reprodução da escrita que baseia-se na utilização instrumental da linguagem escrita, a produtividade também foi apontada pelos estudantes nessa relação funcional e tarefa das práticas de letramento na universidade.

Essa forma de utilização de tais práticas na universidade reflete e refrata os discursos sobre o papel desta instituição quanto à formação de um “produto universitário”, com competências funcionais, isto é, modos de subjetividade competente os quais devem corresponder um perfil designado para atuação na sociedade globalizada, competitiva e flexível.

Portanto, como apontado por Engers e Morosini (2006) sobre a aprendizagem no ensino superior, se destaca o enunciado das competências que além das habilidades de leitura eficaz e habilidade de linguagem acerca de qualidades pessoais, ressaltam outros aspectos tidos como necessários à formação discente nesta sociedade, os quais se referiram a adaptabilidade: habilidade de responder positivamente as mudanças circunstanciais e novos desafios; e tolerância ao Stress: habilidade de manter a eficácia sobre pressão.

Assim, a produtividade exigida nas práticas de letramento no ambiente acadêmico parecem atuar muito mais no sentido de desenvolver a adaptabilidade e tolerância ao stress dos estudantes para a formação de competências economicamente funcionais e competitivas do que orientada ao desenvolvimento do espírito crítico e cívico, o que “asseguraria para toda uma parcela da juventude esta espécie de distância crítica com relação ao seu destino social que é a condição de uma vida cultural esclarecida e de uma participação ativa na democracia” (ARESER, 1997, p. 120-121 apud LIMA, CATANI, AZEVEDO, 2008).

Nessa lógica, a produtividade nas práticas de leitura e escrita ressoam a tensão presente na concepção do papel da universidade enquanto formadora de competências funcionais para o mercado em oposição à concepção de universidade para a formação cidadã com vistas à responsabilidade social.

Nesta arena de vozes os modos predominantemente instrumentais de apropriação da linguagem escrita na universidade respondem aos interesses do capital globalizado que visam à produção de modos de subjetividade que se adéquem às exigências do mercado, baseadas na produtividade e competitividade.

Como forma de subversão a essa ordem monológica de produção normalizadora e homogenizadora da subjetividade, promotora de sofrimento e distanciamento da linguagem em sua dimensão política e histórica, evidencia-se a necessidade práticas interventivas nesse campo que permitam fazer circular a palavra, que permitam modos singulares de subjetividades.

Refletir sobre essas questões é imprescindível para os profissionais que atuam no ensino superior, em especial, a Psicologia Escolar cujas práticas interventivas que predominam desde o nível básico de ensino tem se baseado em um modelo psicologizante/medicalizante dos problemas escolares, que localiza a sua gênese no aluno, ocultando assim, as influências das relações institucionais sobre desenvolvimento de tais problemas (SOUZA, 2004).

Nessa perspectiva, Rocha (2004) reitera que as práticas tradicionais dos psicólogos na educação tem se orientado a partir dos modelos clínico e/ou pedagógico. Neste primeiro, são priorizadas intervenções relativas à restauração de comportamentos considerados inadequados, e, no segundo, a atuação é voltada a verificar os problemas que possam surgir no processo de ensino aprendizagem.

De certo modo, ambas abordagens recaem na culpabilização individual acerca dos problemas escolares, numa visão polarizada que ora localiza o problema no professor ora no estudante. Com vistas à superação desse modelo Marinho Araújo (2009), assim como Rocha (2004), sugere o trabalho do psicólogo em um modelo institucional, não como forma instantânea de resolução das queixas, mas enquanto trabalho de análise e intervenção coletiva, pressupondo que as questões subjetivas possuem desdobramentos institucionais e discursivos, com o intuito de superar as intervenções individualizantes, combatendo a lógica da padronização e homogeneização das subjetividades (MARINHO-ARAÚJO, 2009).

Desse modo, o Projeto “PermaneSendo” visou estimular o protagonismo dos estudantes face às políticas de permanência na universidade, a partir de um modelo institucional de intervenção da Psicologia, buscando subverter a lógica das produções de subjetividades normalizadoras, por meio das oficinas de leitura, dentre outras ações fundamentadas em uma perspectiva ética e estética da Psicologia, com

o intuito de possibilitar outros sentidos às práticas de letramentos acadêmicas prioritariamente baseadas numa perspectiva instrumental de linguagem escrita.

Apesar de nenhum dos participantes ter mencionado a possibilidade de desistência do curso de graduação, os seus enunciados apontaram para o sofrimento produzido pelas práticas de leitura e escrita por esta perspectiva instrumental de avaliação medida enquanto capacidade de entrega. Além disso, dois dos quatro participantes estiveram muito próximos as outras ações do Projeto “PermaneSendo”, o que sinaliza, que para eles, as ações com vistas ao favorecimento da permanência dos estudantil lhes interessava de algum modo.

A esse respeito o estudante Jhonny mencionou que a estratégia de leitura coletiva e discussão entre pares possibilitada pelas oficinas do “PermaneSendo” lhe auxiliou bastante com os textos na universidade. Os estudante enfatizou o papel positivo que exerceu a mediadora mais experiente entre o grupo.

O relato do estudante aponta para o envolvimento nas práticas de letramento na universidade junto com seus pares, como fator importante para redução do sofrimento, bem como para a apropriação de tais práticas visto que o desenvolvimento da linguagem ocorre por meio da interação social. A partir do trabalho das oficinas, fundamentado numa perspectiva ética e estética de intervenção da Psicologia, foi possível desnaturalizar os discursos das habilidades e competências individuais da leitura e da escrita, desmistificando o mito da individualização dos problemas e dificuldades com a linguagem acadêmica, já que ela decorre na maioria das vezes de inexperiências nos gêneros acadêmicos e não se trata, portanto, de dificuldades apenas, relativas às estruturas formais da linguagem escrita. De acordo com a avaliação dos estudantes sobre as oficinas, estas tiveram um aspecto positivo sobre a sua relação com as práticas de leitura e escrita tanto nos gêneros acadêmicos como em outros gêneros, já que passaram a escrever seus textos, tendo em vista o locutor ao qual ele se dirige, a contextualização histórica de suas produções, o que permitiu à atribuição de novos sentidos ao conhecimento científico e a eles mesmos.

Ademais, os estudantes apontaram que além do processo de apropriação do gêneros científicos, eles também se viram diante das diversas vozes /epistemologias na área da Psicologia, uma na arena de vozes, as quais constituem o saber neste campo. Tais epistemologias/discursos produzem sentidos que refletem no processo de configuração da subjetiva e de identidade do estudante, uma vez que ser

estudante de Psicologia é ser entre discursos de identidade nas diferentes vozes/ teorias/ epistemologias que configuram esse campo do saber.

Por fim, apontamos que, mais do que formar profissionais para o mercado de trabalho, ou profissionais críticos comprometidos com a sociedade, a universidade por meio de suas práticas discursivas, entre elas a leitura e a escrita produzem modos de ser, produzem efeitos na subjetividade dos estudantes.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta pesquisa, buscamos apreender os modos de subjetivação possíveis ao estudantes universitários a partir das práticas de leitura e escrita acadêmicas. Por meio da realização das oficinas, foi possível perceber que as dificuldades com a leitura e escrita apontadas pelos estudantes participantes decorreram muito mais do desconhecimento das convenções discursivas da linguagem acadêmica do que dos aspectos formais da linguagem escrita.

Em razão dos discursos institucionais acerca do estudante universitário se orientarem pelos pressupostos de que o estudante já domina as composições discursivas da linguagem científica antes mesmo de seu ingresso na universidade, - pautados em uma acepção de desenvolvimento naturalizado que supostamente se encerra com a aquisição do código escrito, este tido como neutro e universal - as configurações enunciativas da esfera acadêmica não são explicitadas aos estudantes.

Os discursos sobre os estudantes respondem aos discursos que veiculam na universidade contemporânea no cenário nacional e internacional, os quais se direcionam aos ideais neoliberais de mercantilização da educação, que se configuram nos enunciados da meritocracia, da produtividade, da competitividade, da flexibilidade, empregabilidade, portanto na formação de competências funcionais para o mercado de trabalho.

A teoria das competências tem estado muito presente nas teorias sobre a aprendizagem do estudante universitário, uma vez que possuem interface da educação com o trabalho, cujos sentidos preponderantes tem sido a ideia de educação como meio para o trabalho. Assim, se nota as tensões de vozes no campo da universidade contemporânea, de um lado, as que defendem a universidade enquanto produtora de conhecimento para o bem público, a formação crítica e cidadã e de outro as vozes que apontam a universidade como fábrica de produtos universitários para o mercado.

Neste cenário, são desenvolvidas as práticas de letramento na universidade, de modo, não exclusivo, mas preponderante numa dimensão instrumental de uso dessas linguagens norteadas pela ideia da reprodução e produtividade.

Os enunciados dos participantes da pesquisa apontaram que tais práticas discursivas são orientadas a partir de um modelo ideal de estudante competente,

que configura sentidos subjetivos aos estudantes. Aos que desviam de tal modelo, recaem na culpabilização individual acerca dos problemas com as práticas de letramento, nas quais a explicação das dificuldades são naturalmente interpretadas ressoando o mito da linguagem como veículo transparente, em uma dimensão puramente técnica, que supostamente expressa o pensamento de uma consciência *a priori* da linguagem.

Diante de tais discursos são produzidos modos de subjetividade normalizadores e homogeneizantes que respondem aos enunciados sobre a formação de produtos universitários, adaptáveis, competitivos, flexíveis para o mercado de trabalho.

Os estudantes ouvidos nessa pesquisa se sentem silenciados pelas relações de poder que práticas de leitura e escrita acadêmicas engendram, assim, lançam mão da reprodução da escrita como estratégia para atender as demandas solicitadas pela academia e buscar alcançar o lugar de sujeito competente, adaptando-se aos padrões homogeneizantes de subjetivação e sujeição aos discursos hegemônicos na instituição.

Dessa forma, a realização das oficinas reiteraram que a apropriação do gênero científico é um processo complexo que envolve aspectos, relacionais, de identidade e subjetivos. Os modos hegemônicos de tais práticas, como vem sendo apropriado por estes estudantes pode trazer muito sofrimento e sugerem um enfraquecimento da apropriação e da autonomia da utilização da linguagem escrita para outras finalidades que não a acadêmica.

Nesse sentido, oficinas por meio de uma perspectiva estética da Psicologia se configuraram como uma estratégia de subversão à esta lógica, permitindo a (re)significação das relações que os estudantes tinham com as práticas de leitura e escrita, com a universidade, com seus pares, com o conhecimento e consigo mesmos.

Desse modo, a metodologia de oficinas serviu como estratégia de acolhimento dos estudantes com dificuldades de leitura e escrita, por um caminho alternativo às práticas individualizantes baseadas numa perspectiva adaptacionista. Além de possibilitar a redução do sofrimento do estudante ao desestabilizar sentidos naturalizados das dificuldades com os gêneros acadêmicos, tal metodologia apresentou outro ponto forte, a promoção de um espaço de aprendizagem com a mediação social nos processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita no

gênero acadêmico, o que possui um potencial para o comprometimento com a universidade, uma vez que envolve relações subjetivas e de identidade.

Tendo em vista que o complexo cenário que envolve a universidade contemporânea, constatamos que os desafios são significativos, para os professores, para os estudantes e para a Psicologia, que deve buscar por práticas na instituição que desconstruam a representação social do profissional que se ocupa apenas dos desvios e da normatização. Esta é uma implicação prática fundamental deste estudo, já que por meio de nossas práticas discursivas concedemos lugares subjetivos, à nossa alteridade, pois se a educação não pode ser pensada apenas em termos da capacitação técnica para o trabalho, mas enquanto produtora de subjetividades, é necessário problematizar que as formas pelas quais abordamos o outro, a nossa alteridade, o estudante para quem nosso trabalho é orientado. Apresenta-se como um dever ético, repensar em que medida nossas intervenções tem contribuído para possibilitar modos de subjetivação singularizados.

Por fim, há que considerarmos os limites desse trabalho, o qual não esgota o tema, nem pretende tecer interpretações absolutas. Esta pesquisa tratou do encontro de um pesquisador (estudante também) com seus outros e dos sentidos produzidos desse encontro, os quais constituíram uma verdade provisória e inacabada do mundo da vida.

7. REFERÊNCIAS

- AGUIRRE, A. T. **A relação professor-estudante na universidade pública: uma leitura bakhtiniana**. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal do Paraná. 2015. Disponível em: <<http://dspace.c3sl.ufpr.br:8080/dspace/handle/1884/38178>> Acessado em 03/04/16.
- AMORIM, M. **O Pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa, 2001.
- _____. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em Ciências Humanas. **Cadernos de Pesquisa**. [online]. 2002, n.116, pp. 07-19. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000200001>> Acessado em: 14/04/15.
- AROUCA, E. A. Universitário, redação e SPI. **Psicologia Escolar e Educacional** (Impr.) [online]. 1997, vol.1, n.2-3, pp. 51-58. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v1n2-3/v1n2-3a06.pdf>> Acessado em: 25/10/2012.
- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato: válido e inserido no contexto**. Tradução: Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João editores, 2010, 155p.
- _____. Gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal** / Mikhail Bakhtin 1979 [tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzellerl. — 2ª ed. — São Paulo Martins Fontes, 1997a.
- _____. Observações sobre a epistemologia das ciências humanas. In: **Estética da criação verbal** / Mikhail Bakhtin 1979 [tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzellerl. — 2ª ed. — São Paulo Martins Fontes, 1997b.
- _____. O problema do herói na atividade estética. Título da edição original: O autor e o herói na atividade estética. In: **Estética da criação verbal** / Mikhail Bakhtin 1979 [tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzellerl. — 2ª ed. — São Paulo Martins Fontes, 1997c.
- BAKHTIN, M / VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 1929. Tradução: MICHEL LAHUD E YARA FRATESCHI VIEIRA. São Paulo: Hucitec, 2004. 10ª ed.
- BARROS, A. M. B. **Hipertexto: uma ferramenta de apoio ao desenvolvimento da competência textual em alunos ingressantes no ensino superior**. 125 f. Dissertação em ciências da linguagem. Universidade católica de pernambuco. 2012.
- BARTON, D. **Literacy: an introductto the ecology of written language**. Blackweel : Oxford, 1994.
- BARTON, D. HAMILTON, M. IVANIC, R. **Situated literacies: reading and writting in context**. Routledge: Londres 1999.

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: **Bakhtin: outros conceitos-chave**. Beth Brait [org] São Paulo, Contexto 2006.

BEZERRA, P. Polifonia. In: **Bakhtin: conceitos-chave**. Beth Brait [org]. 5ª ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

BORGES, A. C. A. Reforma da universidade no contexto da integração europeia: o processo de Bolonha e seus desdobramentos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 122, p. 67-80, jan.-mar. 2013. Disponível em :<<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 20/06/14.

BRANCO, P. I. **A dimensão subjetiva da formação do médico: uma proposta de atuação da Psicologia junto a um grupo de estudantes do curso de Medicina da UFPR**. Dissertação de mestrado. Programa de pós Graduação em Psicologia 2015.

CABRAL, A.P.; TAVARES, J. Leitura/compreensão, escrita e sucesso acadêmico: um estudo de diagnóstico em quatro universidades portuguesas. **Psicologia Escolar e Educacional** (Impr.) [online]. 2005, vol.9, n.2, pp. 203-213. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S141385572005000200003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 20/08/2012.

CANTALICE, Lucicleide Maria de; OLIVEIRA, Katya Luciane de. Estratégias de leitura e compreensão textual em universitários. **Psicologia escolar e Educacional**. (Impr.), Campinas , v. 13, n. 2, Dec. 2009 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572009000200004&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: 15/04/15.

CARRASCO, L.; LENHARO, M. No ensino superior, 38 % dos estudantes não sabem ler e escrever plenamente. **O estado de São Paulo**; São Paulo 17 de julho de 2012. Disponível em:<<http://www.estadao.com.br/noticias/geral,no-ensino-superior-38-dos-alunos-nao-sabem-ler-e-escrever-plenamente-imp-,901250>> Acessado em: 10/04/15.

CASTRO, G. O marxismo e a ideologia em Bakhtin. In: **Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável**. Luciane de Paula Grenisa Stafuzza [org]. Campinas, SP. Mercado de Letras, 2010.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. In: **Revista Brasileira de Educação**. Set /Out /Nov /Dez 2003 Nº 24. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02>>Acessado em 30/01/2015.

_____. **Escritos sobre a Universidade**. São Paulo. UNESP, 2001.

CRUCES, A. V. V. Práticas emergentes em Psicologia escolar: nova ética, novos compromissos. Em **Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas** Org Albertina Mitjáns Martinez. 2ª ed. Campinas SP Alínea, 2007.

CUNHA, N. B.; SANTOS, A.A. A.dos. Relação entre a compreensão da leitura e a produção escrita em universitários. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre , v. 19, n. 2, 2006. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722006000200009&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 06 /04/2015.

DAMIANI, M. F. Trabalhando com texto no ensino superior. Em: **Revista Portuguesa de Educação**, 2008, Vol.21(2), p.139. Disponível em:<<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10582/3/Dam%202010.pdf>> Acesso em: 15/10/2012.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo: As Ideias Linguísticas do Círculo do Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERAZZA, M. C. **Cátedra Unesco Meceal para o desenvolvimento da leitura e da escrita na UFSC**.198 f. Mestrado acadêmico em linguística. Universidade Federal de Santa Catarina, 2012.

FERRARINI, N. L.; CAMARGO, D. O sentido da psicologia e a formação do psicólogo: um estudo de caso. **Psicologia & Sociedade**, v. 24, n. 3, 2012, p. 710-719. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v24n3/24.pdf>> Acessado em: 13/05/16.

FERREIRA, M.L. S. **Letramentos acadêmicos em contexto de expansão do ensino superior no brasil**. Tese de doutorado. Faculdade de educação da UFMG Belo Horizonte, 2013

FOLHA DE SÃO PAULO. **Ranking de universidades**. Jornal. Disponível em: <<http://ruf.folha.uol.com.br/2015/ranking-de-universidades/>> Acesso em 15/12/15.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra 17ªed. O mundo hoje v.21 1987.

GAZETA DO POVO. **Os cursos mais concorridos da UFPR**. Jornal eletrônico. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/vida-na-universidade/vestibular/ufpr-divulga-concorrencia-do-vestibular-20152016-0azyfswsi84vaf6isxni9a57k>> Acessado em: 16/05/16.

GIL, A. C. **A Didática no ensino Superior**. 1 ed, São Paulo Atlas, 2009.

GUEVARA, L. C. R. **Regulações discursivas do sub-processo de revisão local** 119 f. Mestrado Acadêmico em psicologia cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A. Tradução: SILVA, T. T. da S.; LOURO, G. L. 11.ed. [1997] 2006.

INEP. **Censo da educação superior**, resumo técnico. Ministério da educação, Brasília DF. INEP, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/visualizar/asset_publisher/6AhJ/content/matriculas-no-ensino-superior-crescem-38?redirect=http%3A%2F%2Fportal.inep.gov.br%2F> Acesso em: 16/09/15.

_____. **Microdados Censo da educação superior 2011**. Ministério da educação, Brasília DF <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>> Acesso em: 16/09/15.

INHAUSER, L. Z. **Controle por unidades verbais mínimas e extensão da unidade ensinada: o efeito do treino de fonemas na emergência da leitura recombinaiva**. Dissertação. Instituto de Psicologia de São Paulo, 2012. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/.../47/.../tde.../inhauser_me.pdf> Acessado em: 05/05/16

JOLY, M. C. R. A; et al. **Competências de estudo e leitura em universitários** Em: Sociedade Portuguesa de Psicologia, Universidade do Minho, 2011. Disponível em :<<http://www.rcaap.pt/detail.jsp?id=oai:repositorium.sdum.uminho.pt:1822/17243>>Acesso em: 14/02/2013.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

LIMA, B. L. **Ctrl+C/Ctrl+V : plágio ou estratégia? - representações de professores universitários sobre a escrita de seus alunos**. Dissertação de mestrado em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2013.

LIMA, L. C.; AZEVEDO, M. L. N. and CATANI, A. M. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a *Universidade Nova. Avaliação (Campinas)* [online]. 2008, vol.13, n.1, pp. 7-36. ISSN 1414-4077. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n1/a02v13n1.pdf>> Acessado em: 31/01/2015.

MACHADO J. P. **Entre frágeis e durões: efeitos da política de assistência estudantil nos modos de subjetivação dos estudantes da Universidade Federal do Paraná**. Dissertação de mestrado em Psicologia, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

MAGNIN, L. S. de L. T. **Pobres Competentes! O enunciado das (in)competências na administração pública federal e a produção subjetiva do trabalhador**. 2014. 124 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

MARINHO-ARAÚJO C. Psicologia escolar na Educação Superior: novos cenários de intervenção e pesquisa. In: **Psicologia Escolar novos cenários e contextos de pesquisa, prática e formação**. Org Claysi Marinho-Araújo, 2009, Campinas, SP. Editora Alínea.

MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **Revista Brasileira linguística aplicada** online]. 2010, vol.10, n.2, pp. 363-386. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982010000200005&lng=en&nrm=iso> Acessado: 03/04/15

MIRANDA, L. L. Subjetividade: a (des)construção de um conceito. In: **Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura**. Solange Jobim e Souza (org). Rio de Janeiro: 7 letras , 2005 2ª edição.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Superior. **Relatório. Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN** dos Cursos de Graduação RELATOR(A): José Carlos Almeida da Silva e Lauro Ribas Zimmer APROVADO EM: 11/03/2003 . Disponível em : <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0067.pdf>>Acessado em: 05/05/16

MOROSINI, M. C.; ENGERS, M.A. E. Educação Superior e aprendizagem: diferentes olhares na construção conceitual e prática. **Educação**. Pontifícia Universidade Católica. Porto Alegre – RS, ano XXIX, n. 3 (60), p. 537 – 549, Set./Dez. 2006. Disponível:<<http://www.redalyc.org/pdf/848/84806006.pdf>>Acessado em 28/03/16.

MOROSINI, M. C. FELICETTI , V. L Do compromisso ao comprometimento: o estudante e a aprendizagem. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 2, p. 23-44, 2010. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe2/02.pdf>>Acessado em: 14/05/16.

NASCIMENTO,J.C. H. B.**O analfabetismo funcional e a contabilidade: um estudo exploratório com concluintes da graduação das instituições de ensino superior do estado do Espírito Santo**. 133 f. Mestrado profissional em ciências contábeis. Fundação instituto capixaba de pesq. em cont.econ.e finanças. 2012.

OLIVEIRA, C. T. et al . Oficinas de elaboração de comunicação e escrita científica com estudantes universitários. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília , v. 34, n. 1, Mar. 2014 Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932014000100018&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: 10/04/2015.

OLIVEIRA, K. L.; SANTOS, A. A. A.; PRIMI, R. Estudo das relações entre compreensão em leitura e desempenho acadêmico na universidade. In: **Interação em Psicologia**, 2003, 7(1), p. 19-25 1. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/psicologia/article/view/3203>> Acessado em: 13/04/15.

OSWALD, M. L. B. Infância e História: Leitura e escrita como práticas de narrativa. In: **Infância: fios e desafios de pesquisa**. Orgs. Sonia Kramer e Maria Isabel Leite, São Paulo, Papius, 2007, 9ª edição pp- 56-80.

PAN, M. A. G. S.; FERRARINI, N. L. Poucas histórias que falam muito: um estudo de histórias de vida de jovens de origem popular na universidade. COMUNICAÇÃO ORAL NO IV CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, Maringá, 2009.

PAN, M. A. G. S. FIGUEIRA, F. F.; Letramento e economia solidária: ressignificando identidades. In: **Psicologia e economia solidária: interfaces e perspectivas**. Ana Lúcia Cortegoso, Miguel Gambelli Lucas (orgs). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

PAN, M. A. G. S. Letramento escolar e processos subjetivos. In: **Letramento: Referências em saúde e educação**. Orgs. Ana Paula Berberian, Giselle Massi, Cristiane C. Mori-de Angelis, São Paulo, Plexus, 2006.

_____. **Infância e discurso: contribuições para a avaliação da linguagem**. Curso de Pós-Graduação em Linguística de Língua Portuguesa. Universidade Federal do Paraná, 1995.

_____. **Letramento e a produção do sentido da anormalidade: uma reflexão sobre as práticas pedagógicas e a inclusão escolar**. In: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, VIII, 2007, UFSJ ABRAPEE.

_____. **Infância, Discurso e Subjetividade: uma discussão interdisciplinar para uma nova compreensão dos problemas escolares**. 2003. 322 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

_____. **Identidade, Políticas Inclusivas e Universidade Contemporânea: desafios à Psicologia Brasileira**. Projeto de Pesquisa, Curitiba, 2013.

PAN, M. A. G. S. et al. **Subjetividade: um diálogo interdisciplinar**. Em : Interação em Psicologia, Curitiba, 2011, 15 (n. especial), p. 1-13. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/psicologia/article/view/25365/16994>. Acessado em: 06/04/14.

PAN, M.A. G. S. PESTANA, G. M. Ateliers d'art : contributions de la Psychologie à l'inclusion scolaire. **Les Actes de Lecture** n°110. Juin 2010. Disponível em: <http://www.lecture.org/revues_livres/actes_lectures/AL/AL110/AL110_p071.pdf> Acessado em: 09/05/16 .

PAN, M. A. G. S., ZUGMAN, M. J. . Psicologia e Políticas inclusivas na Educação: Contribuições de uma leitura Bakhtiniana. **Estudos e Pesquisa em Psicologia**.15(1), 2015. Disponível em:< <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/16065/12087>> acessado em: 23/11/15.

PAN, M. A. S; et al. Psicologia Educacional na Universidade: a construção de um modelo junto à assistência estudantil.2013 Disponível em:< <http://www.acaodireta.com.br/seminarioiberoamericanoanais/seminario-iberoamericano/2013.html>> Acessado em: 04/11/14.

PAN, M.; et al.; **Plantão Institucional: uma proposta de atuação da psicologia junto ao jovem universitário**. In *Ponencia presentada em EL V*

CONGRESOLATINOAMERICANO DE PSICOLOGÍA DE LA ULAPSI, La Antigua Guatemala, Guatemala Centro América. 2014

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz. 1990.

PINTO, F. P. F. F. **Uma reflexão sobre os componentes da competência comunicativa na leitura associados à compreensão das questões do enade '114 f**. Mestrado acadêmico em linguística, Universidade Cruzeiro do Sul, 2012.

POLYDORO, S. A. et al. Desenvolvimento de uma Escala de Integração ao Ensino Superior. **Psico-USF**, v.6, n.1, p.11-17, jan./jun. 2001. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pusf/v6n1/v6n1a03.pdf>> Acessado em: 23/06/14

RIBEIRO, V. M. Alfabetismo funcional no Brasil. In: Fundação Victor Civita. (Org.). **Recrevendo a educação**. 1ª ed. São Paulo: Editora Ática Editora Sipione, 2007, v. 1, p. 26-37.

RHODES, C. A, A. **Crônicas do cotidiano universitário: um estudo sobre os sentidos da experiência de graduação no discurso de um grupo de acadêmicos da Universidade Federal do Paraná**. Dissertação de mestrado, em Psicologia, 2014. Disponível em <<http://dspace.c3sl.ufpr.br:8080/dspace/handle/1884/37888>> Acessado em: 23/12/15.

ROCHA, M.L. (2004) A formação na interface psicologia/educação: novos desafios. In: Mancebo, D. & Jacó Vilela, A.M. (Org.). **Psicologia Social: abordagens sócio-históricas e desafios contemporâneos** (pp.183-194). 2ª. ed. Rio de Janeiro: EDUERJ

ROLDÃO, M. do C. **Para um currículo do pensar e do agir: as competências enquanto referencial de ensino e aprendizagem no ensino superior**. Aveiro: Universidade de Aveiro. 2005 Disponível em: <http://www1.ci.uc.pt/pessoal/abade/bolonha/docs/Competencias_roldao.pdf> Acessado em: 13/05/16

SAMPAIO, S. M. R. Psicologia na Educação Superior ausências e percalços. **Em Aberto**, v.23, n.83, p.151-165, Brasília, 2010. Disponível em:< emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/.../1301> Acesso em: 14/05/2012.

SANTOS, B.S. **A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. 3ªed. São Paulo: Cortez Editora; 2011.

SAWAIA, B. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA, B. (Org.), **As Artimanhas da Exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social** . (pp. 97-119) Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

SIGNORINI, I. (Des) construindo bordas e fronteiras: letramento e identidade social. In: **Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo**

aplicado/ Inês Signorini (org.)- Campinas, SP: Mercado de letras; Fafesp, 1998. 2ª Reimpressão, 2002.

_____. Construindo com a escrita “outras cenas de fala”. In Signorini, I. (org.) **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do Letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SILVA, T. T. (org.). A produção social da identidade e da diferença. In: **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 4a ed. Petrópolis. Vozes, 2005

SILVA, E. M. T; WITTER, G. P. Compreensão de texto e desempenho acadêmico em estudantes de psicologia. **Estud. psicol.** (Campinas)[online]. 2008, vol.25, n.3, pp. 395-403. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v25n3/a08v25n3.pdf>> Acesso em 26/06/2012.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade de Campinas, 6. ed., 1993.

SOARES, M. Letramento em texto didático: O que é letramento e alfabetização In: **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ed, Belo Horizonte, Autentica, 2012.

SOUZA, A. M. L. avaliação da aprendizagem no ensino superior: aspectos históricos In: **Revista Exitus**, Volume 02, nº 01, Jan./Jun. 2012, Disponível em: <<http://www.ufopa.edu.br/revistaexitus/revistas/volume-ii/artigos/avaliacao-da-aprendizagem-no-ensino-superior-aspectos-historicos/view>> Acessado em: 16/05/16.

SOUZA .P. M. A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In: **Psicologia escolar em busca de novos rumos**. Adriana Marcondes Machado, Marilene Proença (orgs.) São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

SOUZA,S. J. A estética e a Psicologia In: **Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura**. Solange Jobim e Souza (org). Rio de janeiro: 7 letras, 2005 2ª edição.

SOUZA, S.J.; ALBUQUERQUE, E. E. P. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. Em: **Bakhtiniana**, São Paulo, 7 (2): 109-122, Jul./Dez. 2012. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/8124/9331>. Acessado em: 06/04/14.

SOUZA, S. Re-significando a psicologia do desenvolvimento. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Orgs). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. São Paulo: Papirus, 1996. p.39-54.

SOMERS, et al. Brazil's Radical Approach to Expanding Access for Underrepresented College Students. In: Meyer, H.; St. John, E.; Chankseliani, M. (Ed.) **Fairness in Access to Higher Education in a Global Perspective: Reconciling Excellence, Efficiency, and Justice**. 1 ed. New York: Sense Publishers, 2013, v.1,p. 191-208

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: CUP, 1984.

_____. **Social Literacies: Critical approaches to literacy in development ethnography and education**, Longman: Londres, 1995.

_____. 'Academic literacies approaches to genre?'. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, 2010. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982010000200004&lng=en&nrm=iso>. access on 03 Apr. 2015.

_____. **Social Literacies: Critical approaches to literacy in development ethnography and education**, Longman: Londres. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. TELECONFERÊNCIA UNESCO BRASIL SOBRE 'LETRAMENTO E DIVERSIDADE', outubro de 2003.

UNESCO. **Educação: Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**, coord por Jacques Delors (Relatório Delors). Porto: ASA 1996.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **PDI 2012-2016**. Disponível em <<http://www.humanas.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2012/06/PDI-13-abril-2012.pdf>> Acesso em: 15/12/15

_____. **Histórico da instituição**. Sítio eletrônico. Disponível em: <<http://www.ufpr.br/portalufpr/historico-2/>> acessado em 15/05/16

_____. PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO E ENSINO PROFISSIONALIZANTE. **Portaria nº 095/2008** – PROGRAD/UFPR, 28 de novembro 2008. Aprova o Ajuste Curricular do Curso de Psicologia, do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, aplicável a Resolução 11/08-CEPE. Disponível em: <http://www.psicologia.ufpr.br/docs/graduacao/Portaria_95_08.pdf> acessado em 15/05/16

ZAVALA, Vírginia. Quem Está Dizendo Isso?: Letramento Acadêmico, Identidade e Poder No Ensino Superior. IN: **Letramentos: Rupturas, Deslocamentos e Repercussões na Pesquisa em Linguística Aplicada**. Mercado de Letras, Campinas, 2010, p.71-94

WACHOWICZ, R. C. **Universidade do Mate**. Curitiba: UFPR. 2.ed.2006.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Tadeu Tomas da Silva (Org.). Petrópolis, RJ: Vozes, p.08-60, 2000, 1ª ed.

8. ANEXOS

LISTA DE ANEXOS

ANEXO I – CARTAZ DE DIVULGAÇÃO	121
ANEXO II – DIÁRIOS DE CAMPO	122
ANEXO III – TRANSCRIÇÕES DAS GRAVAÇÕES EM ÁUDIO	131
ANEXO IV – AVALIAÇÕES ENCAMINHADAS POR <i>E-MAIL</i>	161
ANEXO V – PRODUÇÕES TEXTUAIS DURANTE AS OFICINAS.....	162

ANEXO I – CARTAZ DE DIVULGAÇÃO

oficinas de

LEITURA ESCRITA'E PROCESSOS CRIATIVOS

Tem como objetivo a reflexão sobre os sentidos das práticas de leitura e escrita dominantes no processo de formação do universitário, promovendo uma discussão sobre a caracterização dos gêneros textuais científico e literário e seus efeitos nos processos criativos do estudante.

Público alvo

Estudantes de Psicologia, de outras graduações e servidores da UFPR.

Local

CEAPPE- Prédio histórico da UFPR

Datas

Nas quartas-feiras das 16h às 18h, nos dias 27/05, 03/06 e 10/06.

PROJETO **PERMANE** *sendo*

Contato
Fone: (41) 3310-2840 CEAPPE
ou (41) 882733 91 e pelo e-mail:
andrilitenski@gmail.com

ANEXO II - DIÁRIOS DE CAMPO

Diário de campo nº 1- Encontro 27/05/15

Descrição: No primeiro encontro estiveram presentes duas participantes, Val e Mariama. Este encontro teve o propósito de apresentar as oficinas e seus objetivos, expor os TCLES e contrato de trabalho, bem como levantar as expectativas para as oficinas e realizar o resgate histórico das experiências com leitura e escrita da escola até a universidade. Sendo assim, iniciamos com a apresentação do projeto “PermaneSendo” que busca levantar junto aos estudantes estratégias de intervenção que favoreçam a permanência na Universidade e o sucesso acadêmico. Foi exposto que, dentro do referido projeto, estão as oficinas de leitura e escrita que buscam criar um espaço para reflexão e discussão com os estudantes, sobre a sua experiência com as práticas de leitura e escrita na universidade. Após, foi apresentada a metodologia da oficina, enfatizando que não se tratava de um espaço para avaliar ou ensinar a escrever, mas discutirmos enquanto grupo de estudantes como vivenciávamos a leitura e a escrita na universidade.

Na sequência foi lido em grupo o TCLE, e solicitado às participantes que assinassem, caso autorizassem que seus depoimentos pudessem fazer parte do conjunto de dados para a pesquisa. A atividade principal deste primeiro encontro ocorreu por meio da entrevista dialogada, que se iniciou a partir do pedido às participantes que mencionassem a sua experiência com a escola e com a leitura e escrita. Também foi feita a leitura do texto: *Tese é uma tese* de Mario Prata, para trazermos a reflexão sobre leitura e escrita para o contexto na universidade.

Depoimentos colhidos na entrevista dialogada inicial :

Mariama: “Sempre fui boa na escola, também era fácil porque a escola não exigia muito, mas não tinha contato com a Literatura. Gostava de romances e só, não fui atrás de livro de literatura. Sempre gostei muito de estudar e de escrever. Um momento que lembro foi quando lemos o sítio do pica-pau amarelo na escola, aí

tivemos que reescrever. Foi lúdico, muito bom. Eu gostava muito de escrever poesia, mas com o passar do tempo, eu perdi a vontade.

Andriele: E porque você não escreve mais?

Mariama: Não tenho tempo. Com a falta de tempo, acho também que perdi a criatividade.

Andriele: E como tem sido a escrita na universidade?

Mariama: Foi muito difícil escrever texto acadêmico, principalmente pela necessidade de referenciar tudo. A ABNT é complicada, a gente não sabe e ninguém conta para a gente.

Valdinele: É exatamente isso, a gente não sabe nada e ninguém explica para a gente.

Mariama: Na universidade, às vezes a gente não entende as coisas aí você pensa: não vou perguntar para o professor, vou perguntar para quem está do lado. Outra coisa importante é que eu penso, eu penso que se a pessoa nos perguntou é porque devemos saber, a gente também acha que deve saber, já que está perguntando, né?

Valdinele: Na Universidade o padrão é outro, daquele que escrevíamos no ensino médio e não contam para gente. Todos os professores pedem resenha e fichamentos, mas ninguém explica como se faz

Mariama: Acho difícil lidar com os textos científicos, mas acho lindo quando vejo um texto referenciado, aí você sabe em quem os autores estão se baseando.

Valdinele: o fazer acadêmico tem uma pesada exigência de produção. A universidade coloca a faculdade na vida das pessoas, como se a vida fosse só isso, e até mesmo nossas relações pessoais fossem acadêmicas. Cada professor dá um texto por semana, mas é só um texto. Imagine agora, que tenho 11 disciplinas, são 11 textos. Cada professor acha que só tenho a disciplina dele. Escrever não é uma atividade que me satisfaz pessoalmente e é uma sobrecarga, é uma loucura. [...] O fazer acadêmico é desgastante

Valdinele: A vida acadêmica tem exigências de diversos níveis, então faço as coisas para se livrar até mesmo as que me agradam. Não sei como querem que a gente desenvolva caráter de pesquisador enquanto é sufocado por tantas atividades

Valdinele: Nossa! É muito bom poder discutir essas questões com outras pessoas porque você acha que é só com você, daí você percebe que não é só com você mesmo. Os professores sempre acham que a gente deve saber, e por isso ninguém ensina para gente.

Para finalizarmos o encontro, foi pedido às participantes que sugerissem leituras, como ambas eram estudantes do curso de Psicologia, acharam boa a ideia de trabalhar com textos das abordagens teóricas da Psicologia.

Impressões pessoais: As participantes pareceram empolgadas para participar dos próximos encontro. Não pareceram muito à vontade para relatar as experiências escolares no início, mas quando abordamos a leitura e escrita na universidade falaram de forma mais fluida.

Diário de Campo nº 2- Encontro 03/06/15

Descrição: Estiveram presentes neste encontro três participantes, Val, Mariama e Jhonny, novo integrante. Os objetivos que nortearam este encontro foram: apresentar e discutir as diferentes formas textuais, como fichamento, artigo científico e crônica sob o conceito de gêneros discursivos, utilizando texto: *Modernas estratégias de expressão contemporânea* de Lucy Colin. Inicialmente foi apresentada a proposta das oficinas bem como o termo TCLE ao novo integrante. Em seguida iniciamos a entrevista dialogada sobre as memórias de leitura e escrita na escola e na universidade inserindo o novo participante no grupo. Os participantes comentaram a transição de etapas na escola consideradas difíceis, como a questão de passar a usar a caneta, ao invés do uso somente do lápis, o que trazia o receio de errar na escrita e necessitar usar o corretivo, sendo considerada uma situação aversiva no que se referia à escrita na escola. Passaram então para a discussão da escrita na universidade. Terminada essa etapa foi realizada a leitura coletiva do texto *Modernas estratégias de expressão contemporânea*.

Depoimentos colhidos durante a entrevista dialogada inicial sobre a escrita na Universidade:

Mariama: Sempre fiz prova a lapis e quando passou à caneta, assim na universidade, não dava tempo de passar a limpo, levei muito tempo para organizar o pensamento.

Valdinele: Na universidade uma questão interessante, são as formas dos textos produzidos que são divididos cada aluno de um grupo faz uma parte. Eu era a rainha dos fransksteins, juntava tudo e tentava dar algum sentido. Me pergunto: Será que o professora sabe que foi feito assim? Eles exigem muito, mas será que ele leu? Para lançar as notas já na semana seguinte? Acho que não.

Jhonny: “O professor deu um texto do Foucault já no primeiro semestre foi traumatizante”.

Quando arguido sobre como se sentiu disse: “Não entendi nada, me senti burro, talvez disléxico”

Mariama: Uma das disciplinas que tive mais dificuldade na faculdade foi metodologia de investigação de pesquisa. A professora me dizia: “Como assim você tá na faculdade e não sabe escrever isso? Mais você tem potencial, e eu gosto disso.” Eu fica assustada mas ao mesmo tempo que ela dizia isso ela me incentivava.

Mariama: Tinha também uma professora que fingia que ensinava ela falava muito ninguém entendia, mas ela tinha uma monitora que era muito boa, quando ela saia a monitora nos tranquilizava e explica de um modo que compreendíamos melhor.

Valdinele: Pediam para compreender as críticas sobre teorias as quais nem conhecíamos, por exemplo o Positivismo. No trabalho de Filosofia todo mundo levou bomba a professora nos permitiu refazer o trabalho, mas eu ia refazer como? Não sabia nada, não entrava na minha cabeça, para mim tava tudo ok, então fiz uma correção ortográfica e só, levei 07. Acho que a professora desistiu, e me deu 07 só para me passar mesmo. Acho que os professores da faculdade não sabem o tipo de filosofia que tivemos no colégio. Será que a filosofia do colégio deu uma base? Acho que não, nós tínhamos uma filosofia ingenua no colégio, nós não líamos textos dos filósofos, nós liamos textos de outros autores sobre os filósofos.

Jhonny: A filosofia do ensino médio se resumia ao mito da Caverna ...

Todos os estudantes presentes concordaram que a filosofia que tiveram no colégio não “deu base para compreender os textos de filosofia na faculdade”, além disso, mencionaram o impacto da entrada na universidade ao ter que lidar com uma linguagem diferente, e algumas estratégias como:

“Jhonny: Meus Deus vou onde estou? Tenho que falar desse jeito nas aulas?”

Valdinele: Aprendi a estratégia de aprimorar meu vocabulário em certas áreas, ia bem nas aulas fenomenologia, sempre que lia os textos grifava as palavras chaves as quais deveriam conter na prova.”

Diante da pergunta sobre o que é esperado de um estudante responde

Cecília: sabe ler e escrever bem, de forma erudita até. Escreve artigos científicos, tem um currículo *lattes* extenso”

Jhonny: Ah escreve bem, sabe como se fundamentar nos autores, não só citar, mas amarrar as ideias, é o que um pesquisador faz, ele pega os textos e amarra para mostrar qual autor que você tá apresentando, ainda quero escrever como um pesquisador

Impressões pessoais: Os estudantes se mostraram engajados e proporam sugestões de trabalharmos com poesia e outros textos. Pareceu também que os estudantes gostaram muito do texto, se divertiram e se sentiram à vontade para falar o que acharam do texto, bem como apresentaram sugestões para a leitura de poesias.

Diário de campo nº 3 - Encontro 10/06/15

Descrição: Contamos com os três participantes presentes nos encontros anteriores e um novo que se insere no grupo, Adriel calouro do curso de Psicologia.

O objetivo que norteou este encontro foi discutir as diferenças discursiva entre textos utilizando como exemplares entre os textos de Freud e Skinner.

Iniciamos o encontro com uma breve apresentação da metodologia das oficinas, os objetivos dessa oficina e o tema da pesquisa do mestrado. Além disso, foi relatado as discussões dos outros encontros de modo muito breve, os quais trataram das experiências de leitura escrita na universidade, o choque com o tipo de leitura e escrita na academia e as diferenças entres os tipos de textos produzidos na academia e os textos produzidos no ensino médio. Os estudantes mencionaram novamente os impactos sobre a entrada na universidade o encontro com os textos acadêmicos.

Adriel, o novo participante quando foi pedido que se apresentasse e falasse um pouco da sua relação com as práticas de leitura e escrita na universidade, afirmou que estudou no colégio militar e desde lá lia muito sobre Psicologia, por isso

acreditava não ter grandes dificuldades com os textos acadêmicos. Disse ler autores da psicologia cognitiva Gardner, Kahneman. Afirmou que tinha um interesse em montar grupo de estudos sobre a memória, uma vez estando na universidade acreditava ser necessário memorizar muitas coisas, muitos textos. “Quando você tava no primeiro ano não tinha muita coisa que você não lembra? Precisamos memorizar muitas coisas importantes que serão úteis na sua vida profissional ou para uma prova. Por isso, gostaria de saber mais sobre a memória”

Os outros estudantes se mostraram muito surpresos com a afirmação de Adriel, sobre não ter dificuldades com o texto científico.

Assim, o questionamos se ele já havia lido artigos científicos antes de entrar na universidade, já que para a surpresa de todos ele era o único estudante a afirmar não ter dificuldades ou sentir alguma grande mudança nos textos que lia no ensino médio. Então o novo participante respondeu: “ Pensando bem eu já lia artigos científicos antes de entrar na universidade, já tinha visto muitos artigos de Psicologia Cognitiva.

Após a entrevista dialogada, foi feita a leitura dos Textos: “Homem” de Skinner publicado no *Proceedings of American Philosophical Society* em 1964. Tradução de Noreen C. Aguirre e Hélio José Guilhard 1999; e História de uma neurose infantil (o homem dos lobos, 1918) de autoria de Freud.

Na medida em que foi feita a leitura coletiva dos textos foram levantadas características da escrita do texto bem como da própria teoria que fundamentava tais textos ao final foi feita uma comparação entre os textos tendo em vista que quem o texto era dirigido, quem era o autor que se dirigia a essa comunidade e em que momento histórico cada texto havia sido produzido.

Finalizamos o encontro com a leitura do poema: Arte do chá de Paulo Leminski

Depoimentos sobre a história escolar:

Mariama: “Na escola em que eu estudava era pública, tinha alunos que fumavam, colegas que até roubavam, eu era boa aluna mas quando cheguei na universidade, não era tão excelente como pensava. A maior diferença que senti ao trabalhar com os textos na universidade foi a necessidade de referências, porque no ensino médio

não fazíamos isso. Tudo tem que fundamentar .A minha escola foi bem fraquinha e agora tenho que... compensar”

Jhonny : “Quando estava na escola por incrível que pareça ia muito bem nas disciplinas de exatas. Na prova de filosofia do vestibular valia 4, eu fui com 1, me senti muito frustrado, me senti burro, pensei que deveria ser disléxico ou sei lá.

Quando perguntado se teve alguma estratégia para ler e escrever na universidade disse:

Jhonny: O projeto “PermaneSendo” me ajudou bastante, nós líamos em grupo um texto de Aristóteles, a mediadora era do 5 º ano, mas estávamos todos em posições iguais, líamos paragrafo por parágrafo, quando tínhamos dúvidas, questionávamos , discutíamos sobre era muito bom!”

Mariama: “Nossa fiquei preocupada com a pergunta sobre estratégia de ligar com as dificuldades que surgem, acho que até hoje não tenho assim uma estratégia...”

Durante a leitura do texto do FREUD e SKINNER, foram feitas comparações da teoria e as influências da epistemologia na construção do texto

Valdinele: “Freud é como se ele contasse histórias em detalhes, se parece mais com uma forma narrativa.”

Adriel: “Freud era médico, além disso escreve parece que se dirige para uma conferência de médicos, já o Skinner é mais pragmático, está nos EUA . Além disso, a argumentação é diferente porque a metodologia rejeita a ideia de mente da Psicanálise.

Como no último encontro os participantes haviam sugerido trabalhar com poemas foi apresentado um livro do Paulo Leminski para lermos o poema. A arte do chá

Depoimentos durante a leitura do poema:

Jhonny: “Não sei explicar por que é legal, mas é bacana né? Acho que a gente tem preconceito com poesia, parece que para ler poesia tem que ser bem culto etc.

Em seguida, foi realizada uma discussão sobre o gênero discursivo sendo que em qualquer esfera tanto do texto científico quando do literário é importante ter bagagem para entender melhor, isto é cada gênero tem seu próprio conjunto de significação. Podemos pensar as diferenças dos textos poesia e científico, mas que para uma leitura cada vez melhor é necessário compreender outros elementos que estão além do texto. Como o que tinha sido discutido anteriormente sobre as condições de produção do texto de Skinner e Freud.

Ao final ficou muito claro que os estudantes de alguma forma sabiam que cada tipo de texto guarda uma estreita relação com o contexto de sua produção. A partir das comparações entre textos literários e científicos Mariama questionou: *“Tenho uma pergunta: O que demanda mais criatividade produzir uma poesia ou um texto científico, tipo relacionar Freud e Skinner ?*

Diante de tal questionamento foi proposto que todos pensassem sobre e que retomáramos a questão na criatividade do encontro seguinte.

Impressões pessoais

O grupo de estudantes se mostraram participativos e contentes com a apreciação da sua proposta de realizarmos a leitura de uma poesia. Durante as discussões demonstraram saber muito sobre a noção de autor escritor, embora não soubessem nomear tal conceito, além disso estiveram bastante à vontade para contar sobre as suas experiências escolares muito mais do que nos encontros anteriores.

Diário de Campo nº 4 - Encontro 17/06/15

Descrição: Neste encontro estiveram presentes os quatro participantes: Mariama, Valdinele, Jhonny e Adriel. Após a exposição de que o objetivo deste encontro era discutirmos os processos criativos na escrita foi proposta atividade de escrita de um texto em qualquer gênero, cujo tema fosse a entrada na universidade e que o autor-escritor fosse do sexo oposto dos estudantes. Após a escrita cada estudante relatou a experiência de escrita do texto e em seguida leu seu texto, neste processo o grupo foi conduzido a discutir e refletir sobre como ocorreram os processos de criatividade na escrita dos textos.

Depoimentos: Foram gravados em audio.

Impressões pessoais: aparentemente o grupo gostou da tarefa de escrita do texto, alguns pareceram que escreviam um texto num gênero mais livre pela primeira vez desde que entraram na universidade.

Diário de Campo nº 5- Encontro dia 24/06/15

Descrição geral do encontro: O objetivo desse encontro foi o de realizar uma entrevista dialogada de avaliação sobre o processo das oficinas. Apenas duas participantes puderam comparecer conforme foi avisado no último encontro, a saber: Val e Mariama. Os outros estudantes encaminharam avaliação por *e-mail*.

Conforme tínhamos combinado, aquele encontro não seria muito extenso e tinha buscava uma avaliação final sobre as oficinas, se corresponderam as expectativas, se estiveram se foram adequados, textos, numero de encontros etc... e principalmente se as oficinas promoveram algumas mudança no que diz respeito a relação dos estudantes com a leitura e a escrita.

ANEXOS III - TRANSCRIÇÕES DAS GRAVAÇÕES EM ÁUDIO

2º ENCONTRO

Transcrição das indagações durante a Leitura do texto: *Modernas estratégias de expressão contemporânea*

Já decorrida algumas páginas da leitura coletiva Andriele, pergunta se alguém tem algum comentário.

Jhonny: Tô tentando entender o texto. (todos riem)

Valdinele: Vi da sua leitura, nunca vi ninguém ler as notas.

Mariama: É verdade

Valdinele: Eu nunca vi alguém ler todas as notas ... eu sempre passo direto

Andriele: Acho que neste texto é importante ...

Jhonny: Até agora não entendi o que ele quer com esse texto...

Andriele: Ah vou falar! Esse texto não é científico. Ele é literário... ele faz uma brincadeira com os gêneros, a autora escreve no formato mas é um texto narrativo.

Vocês acharam que era um texto científico?

Jhonny: Não sei...

Andriele: Acho que vocês acharam porque eu pensei que fosse da primeira vez...

Valdinele: Não entendi...

Andriele: Esse texto foi extraído do livro vozes num divertimento, a autora escreve literatura, não é um texto científico de verdade.

Jhonny: Agora faz sentido...

(Muitos risos)

Mariama: O mais engraçado é falar dos filhos do autor...

Andriele: Então, vocês não acharam estranho ele falar da família do autor? Quando eu vi esse texto eu levei um tempo para identificar. Foi o Marcelo quem trouxe em outra oficina. Para discutir gêneros...

Jhony: Assunto “de ponta” citação Lawrence 2007

Gargalhadas

Mariama: Acostuma a ler sem entender... nunca questionamos o texto, sempre a nossa leitura

Valdinele: Quando fala histórico cognitivo opcional

Mariama: Seres colhido em vivo. Pensei: Será que é igual em loco

Jhonny: Nossa... posição para frente retroflexa

Valdinele: Nota da mineralogia ué? Caso de vida...

Jhonny: Acho que essa parte que denuncia que o texto é...

Andriele: Agora vai ser mais divertido, porque agora já sabem da surpresa.

Pergunta: O que vocês sentiram em desconhecer as palavras?

Valdinele: Estamos acostumados a fazer isso na faculdade, temos a esperança de mais para frente entender. É como quando a gente começa a ler o Freud, bem pra frente a gente começa a fazer alguma amarração... da sentido lá, e mesmo assim, mas tem que ler duas vezes..

Mariama: Quando começa o texto não entendendo, vai ter que ler outra vez. Eu agora procuro na internet por resenhas ou críticas para me ajudar a entender... mas artigo é difícil achar críticas...

Valdinele: Eu fico até com medo assim... como fala sobre sexualidade.... será que é isso mesmo que ele quer dizer? Coisa de viajar assim

Mariama: As diferentes leituras sobre a sexualidade, dependendo da leitura confunde também né ...

Jhonny: Hoje eu tenho um pouco mais de liberdade para perguntar coisas que eu não entendo. Postura retroflexa, ah pensei, vou esperar ela ler... Mas gente, se eu fosse calouro, se fosse na época que entrei na universidade, eu iria ficar assim, gente o que é isso ? Nunca vi no ensino médio, que mundo é esse? Vou ter que falar desse jeito nas aulas?

Mariama: É isso mesmo, eu iria ficar hã? Provavelmente iria chegar para alguém, meus pais e iria perguntar: Você sabe o que que é isso? Iria pedir para alguém me explicar como se o texto fosse verdadeiro...

Andriele: Mas quando é um texto científico de verdade, o que você costuma fazer?

Mariama: Ah, penso preciso estudar mais, ir atrás dos livros.

Valdinele: Para mim essa questão de gênero apareceu muito em saúde. Cada saúde é de uma linha, que daí a gente começa ir para a clínica mesmo das linhas teóricas, então a gente sai mesmo ali das teorias e vai para estudos de caso. Então na prova de Fenomenologia, então é a pessoa, daí ia lá para Saúde, sobre o SUS era sujeito indivíduo, já em Behavior já não tinha tanta preocupação de como você iria chamar a pessoa, mas se você ia escrever alguma coisa, vocês já ia escrever de um jeito behaviorista, de modelagem de comportamento de não sei o que... Isso era uma coisa assim, você tava no quarto ano e retomava coisas do começo e palavrinhas

assim... Eu lembro que eu ia muito bem na disciplina de fenômeno e o resto da turma ia mal. Se pegasse a minha prova e outra, estava falando a mesma coisa, a gente entendeu a mesma coisa só que daí , só que daí... A gente lia Yalom, eram casos, em toda prova, eram uma 4 ou 5 provas, em toda prova tínhamos que ler um caso, que ali iríamos discutir a teoria diante do caso. Eu lembro que do texto o que eu grifava do texto eram palavras assim, de pessoa... de empatia, coisinhas assim, então onde eu podia colocar essas palavras para responder a prova eu colocava, eu usava o vocabulário da disciplina. Então ali eu tirava uma nota super boa sendo que nem era disciplina que eu mais gostava, mas eu sabia o que a professora queria ali. Como ela queria que a gente escrevesse e coisinhas assim, mais para a frente que a gente vai descobrindo que a gente vai ter essa sacada eu fui ter essa sacada em Saúde se tivesse tido antes, quem sabe já ajudava...

Andriele: Como você tinha dito Mariama, o interessante é que nós questionamos a nossa leitura não o texto...

Mariama: Se eu tivesse sozinha eu iria procurar: histórico cognitivo, histórico cognitiva opcional (risos) retroflexa...

Andriele: No começo da graduação, quando comecei a ler Freud, tinha dificuldades porque a linguagem é meio rebuscada, muitas palavras eu não entendia, então procurava no dicionário. Acho que é uma estratégia que ajuda bastante. O problema que me perdia toda, ou quando as notas eram muito grandes, há uma mudança no foco. Viram o que eu fiz ainda a pouco?

Mariama: Sim é verdade...

Valdinele: Acho interessante quando a gente pega texto grifado pelo professor, por exemplo, diálogo, revolução russa, ou quando ele faz aquelas anotações... dai eu penso putz se ele fez essas anotações é porque é importante, eu deveria saber. Dai eu vou atrás procurando saber, mas se não tivesse ali eu nunca teria pensado ... tem umas coisas assim que...

Andriele: Val, vou fazer uma brincadeira, e se o professor só está cansado e só grifou para chamar a própria atenção de volta para o texto?

Valdinele: Dai complica (RISOS)

Jhonny: As vezes tem termo que não entendo e deixo quieto no texto, e vou, continuo para pegar a ideia conforme o texto vai seguindo. Mas esse texto foi difícil, era termo difícil atrás do outro. Tava ficando desesperado, já. Meu Deus do céu. Me

lembro de um texto de Foucault , eu não entendia nada naquele texto. Meu deus do céu, que desespero

Valdinele : Não vai ficar fácil, entendível, compreensível nunca...

Jhonny: Quando ele fala assim: Vai procurar um ... refere-se a um carbonato natural ... sobre o manganês... Meu Deus!

Andriele: Vamos continuar agora da onde parou? Agora só diversão... sem desespero

Mariama: Pelos menos não precisa de dicionário (muitos risos)

[Continuação da Leitura...]

Mariama: Ele fala dialogista para dizer pessoas, e diz três teóricos mas não diz quais...

[Continuação da Leitura...]

Jhonny: Os comentários sobre o texto, mais complicam do que ajudam. Fico imaginando os calouros com um texto desse... Isso me faz pensar na aula trote...

Andriele: Que é uma brincadeira exagerada de uma situação que o estudante vai passar nos próximos anos, mas que de certa forma é assim mesmo... Eu tive um professor que dava um texto em espanhol e dizia leiam, não tenho nada com isso vocês tem saber, se virem deem um jeito.

Mariama: No tivemos um professor que queria dar livros em inglês, livro mesmo, nem artigo. Aí o pessoal chiou, ele manteve um em espanhol, até que ele desistiu. Falei para ele posso até ler, mas já demoro para ler em português imagine em outra língua. Se a gente aprendesse na escola, tudo bem, né?

Valdinele: Em Neuro tinha também alguns textos sobre o funcionamento da visão, aqueles são nomes que a gente não sabe nem em português. Dai ele deu o texto em inglês. Daí ali um grupo que tinha um inglês muito bom, que aí eles não tinham dificuldade com o básico e poderiam ir atrás dos conteúdos de neuroanatomia. Eles se dividiram e traduziram o texto para a turma, mas voluntariamente assim. Era um texto científico, tipo daquele livro Cem bilhões de neurônios, a gente tem uma dificuldade... e o professor não tava nem aí assim... Se virem....

Mariama: Ai que triste...

[Continuação da Leitura...]

Mariama: Pode ser verdade , mas usa palavras difíceis para ninguém entender mesmo. Acho ela pode querer dizer algo a mais com esse texto...

Andriele: É possível, da até para fazer um levantamento. Eu tenho a impressão que ela fala bordadura e bordejamento ela abusa de uma redundância também muito presente no texto científico já que tem a pretensão de tornar as coisa mais claras possíveis, eu acho que é isso...

Mariama: o texto científico usa palavras difíceis para ninguém entender mesmo...

Jhonny: Ela está satirizando, ela tem propriedade do que tá falando, ela usa muito tempo atrás... Andriele:Veja que legal, essa propriedade de quem fala é própria do gênero científico, porque não podemos escrever eu acho, já que existe uma suposição de verdade. Isso é legal para discutirmos também quando formos comparar um texto de psicanálise e um de behaviorismo. A forma como o autor se coloca. Não escrevemos : eu acho, porque além de ficar feio, não corresponde a essa ideologia. Se bem que na Psicanálise agente vê texto na primeira pessoa, mas isso depende da posição que o autor se coloca no texto também...

Valdinele: Acho interessante falar da psicanálise que o próprio Freud, tinha um cuidado muito grande... porque é tudo novo ali, ele que trouxe aquilo... ele escreve, escreve, escreve, para não ter brechas assim ... A Psicanálise alguém falou alguma vez que é muito bem amarrada. Acho que isso resume assim, porque muitas vezes você vai lá e não critica tanto a Psicanálise, e é justamente por isso assim, porque Freud soube amarrar aquilo, e é amarrado de um jeito que você não acha brecha assim... ele vai falar de uma coisinha desse tamanho e ele esmiuça, e fala, dá exemplos, e fala dos pacientes ... Por isso você nunca vai achar um texto de Freud de apenas três páginas, são textos muito longos...

Andriele: Trouxe um texto do Skinner e um do Freud, e como você disse eles são um pouco longos, não sei se vai dar tempo de ler tudo hoje. O que vocês acham de terminarmos este e depois escolhemos qual será o próximo? Pode ser? Porque esse texto é muito legal!

Jhonny sugeriu alternar a leitura em voz alta do texto e assim continuamos a leitura coletiva

Leituras das referências:

Se tivéssemos começado de trás para frente poderíamos ter nos ligado, Química discursiva

Jhonny: esse texto é muito legal..

Andriele: Achei muito bacana

Mariama: É sim, muito massa...

Andriele: O que vocês gostariam de comparar o texto da Lucy Colin como um exemplo de texto de literatura e outro científico ou já partir para a comparação dos textos de Freud e Skinner? É importante notar que compreender os textos a partir da gêneros discursivos permite pensar que não há escrita certa ou errada, são estruturas diferentes. O texto literário permite usar elementos que no texto científico usa, sendo mais que a forma. A forma que a Luci Colin usa é no formato de artigo, mas não é um artigo científico, saber dessa diferença faz com que ela possa criar o humor que ela consegue, certo?

Jhonny: Aham... Mas o gênero não é só no texto né?

Andriele: Não ele está na linguagem de modo geral, por isso é discursivo. Está na forma que falamos em determinadas situações também está dentro de um gênero. Já me adianto, por exemplo podemos considerar a Psicanálise um gênero e Behaviorismo outro, como a Val falou de que... utilizava as palavras certas por exemplo, isso significa que usar a ideia de inconsciente numa prova de behaviorismo é uma inconsistência lógica, para eles não faz sentido, são estruturas diferentes ...

Jhonny: Que legal

Mariama: Nossa faz sentido tudo isso...

Andriele: Já são quase 18h... Não sei o que vocês pensam? Tentamos ler os outros? Alguma coisa a mais sobre o texto?

Valdinele: No texto da Lucy dá para ver bem a diferença entre os dois tipos assim... Tanto que se aqui o autor cientista descrevendo, sou eu que desconheço a teoria deste autor. Já de uma crônica quando o autor está fazendo um jogo e você não sabe da brincadeira...

Mariama: O mais interessante daqui é que talvez tenha sido um estudo, porque a gente vê que isso acontece realmente né, e nesse uma tese é uma tese é uma coisa que acontece, uma coisa real. E nesse aqui é uma coisa totalmente falsa ela cria isso só da cabeça mesmo, sem pesquisar sem ter fundamentação nem nada, mas escreve de uma forma como se isso parecesse real, e o outro não né, como o outro pudesse ser descartado, e esse fosse ser aceito né ...

Andriele: Por isso é um aspecto discursivo e político mesmo, como é científico tem a pretensão de ser verdadeiro. A autora escreve com essa pretensão de um saber, essa é a posição discursiva, de como ela se relaciona com o possível leitor dela. Já numa crônica o autor estará mais próximo do leitor e etc...

Jhonny: Posso mostrar uma coisa bem legal desse texto? Se você olhar sobre outra perspectiva é possível ver um poema. É bem isso mesmo, você consegue entender melhor o discurso pela posição que você toma, ou você não entende porque o contexto está em outra posição.

Valdinele: consigo se eu fechar um olho...

Jhonny: Você tem poesias em casa ou crônicas. Vamos trazer poesia na semana que vem? Andriele: Podemos sim, acho que podemos ter mais alguns encontros se vocês quiserem e tiverem disponibilidade...tenho um livro do Leminski posso trazer...

4º ENCONTRO

Transcrição de áudio durante a escrita e discussão dos textos:

Valdinele: Figura Masculina acabou, Ai Jesus,

Andriele: Tem mais cinco minutos, na verdade mais quatro...

Valdinele: Não consigo que dificuldade... não sei mais... gente do céu. O que a faculdade faz com a gente meu deus. Não sei o que escrever... não consigo,

Andriele: Calma, delimitamos tempo, mas não se sinta pressionada, você poderá escrever em outro momento.... não se sinta pressionada, mas como o Adriel sugeriu, seria interessante delimitar tempo, porque do contrário ficaríamos a tarde inteira. Não tem problema, pode pensar e escrever mais tarde. Se precisar passar do tempo delimitado não tem problema. Sintam-se o mais livres possíveis, não é aula gente (risos)

Mariama: Não to entendendo sua neutra, a minha tá muito podre (risos)

Valdinele: É justamente isso, você me manda fazer alguma coisa daí eu vou lá e faço, entendeu? Mas você deixou a coisa assim em aberto... Dai eu: Gente o que que eu faço? (olhando em direção ao papel)

Mariama: Eu to imaginando... to lembrando o que aconteceu comigo, dai eu to imaginando um menino vivendo como eu, mas como eu sou muito menininha assim, to imaginando minha vida muito mais legal, (gargalhada) ... muito bom. Eu to escrevendo tudo errado mesmo ... (falando enquanto escreve)

Andriele: Val, sobre essa sua dificuldade, você tá achando que é um texto muito aleatório? um texto muito diferente do que você está a costumada a fazer? É isso?

Mariama: E daí você trava né ...

Andriele: Você já viu uma metáfora, melhor uma história de um menininho que foi para a escola... Vou esperar eles terminarem, depois eu conto, mas alguém que sabe contar a história é melhor...

Valdinele: Se você ver esse aqui é meu caderno que eu uso para escrever, por exemplo é tudo rascunho, tudo traço, tudo flechas, daí se eu escrevo alguma coisa... gente... não consigo, que dificuldade... que dificuldade...

Andriele: Nós vamos fazer a leitura dos textos depois a menos que vocês não queiram ...

Alguem comenta baixinho tem que estudar muito...

Valdinele: Eu me incomodo é de escrever, eu não consigo... não vou mais para frente

Adriel: É para falar de como foi a entrada na universidade né?

Andriele: São assuntos relacionados, a entrada na universidade, as pessoas levam um choque com formas de leitura e de escrita que não estão acostumadas, mas tem gente que não leva...

Mariama: Como assim né?

Andriele: É , tem gente que não leva..

Adriel: É difícil, mas tem...

Valdinele: Lembro no ensino médio, quando tínhamos que fazer um texto, aí perguntava: quantas linhas professora?

Andriele: A história do menininho, é mais ou menos assim... se vocês lerem vão achar melhor contada... é um menininho que vai para a escola, então na aula de desenho, é pedido para que ele desenhe ele quer desenhar um navio, mas a professora diz que ele deve desenhar uma rosa... aí ele quer pintar a rosa de azul, a professora diz: Não você não pode pintar a rosa de azul. Você tem que pintar a rosa de vermelho, com o caule verde. Ele faz o que a professora pediu e muda de escola. Na outra escola, um pouco maior, a professora diz hoje a aula é desenho e vocês podem desenhar o que vocês quiserem. Então o menininho desenha a mesma rosa vermelha com o caule verde do jeito que a professora tinha ensinado...

Mariama: Eu tinha ouvido já, mas diferente, ele perguntava: professora o que eu tenho que desenhar? Daí ela falava o que você quisesse. E ele perguntava: Não, mas é uma rosa, vermelha.... O que eu tenho que fazer? então ele fica insistindo né

Andriele: É a mesma história, só que melhor contada ... existem algumas coisas sobre estrutura da criação de uma história, de contar... uma apresentação por exemplo..Toda história, uma narrativa bem cotada ela consegue criar um clímax, ela conquista o leitor , telespectador... e por meio de vários elementos vai preparando o terreno para produzir algumas emoções no leitor ... sei lá. Acho que foi isso que eu não soube fazer... Sabe quando a pessoa contar piada que tem muita repetição aí no final tem uma surpresa? então... acho que foi isso que eu não soube fazer... como eles conseguem fazer isso é realmente brilhante...

Valdinele: É isso que eu não sei escrever, eu não sou brilhante...

Andriele: Que isso Val. Já vamos discutir sobre isso... eu trouxe um monte de textos, mas acho melhor usarmos nosso tempo para a leitura e discussão dos textos, vou deixar os textos com vocês caso queiram ler e queiram discutir alguma coisa a respeito. Nos podemos conversar por email ou mesmo marcamos mais um momento ... sei lá.. o que vocês acham? Apesar de que, ler junto é mais legal né?

Adriel: Também acho...

silêncio

Valdinele: Se me pedisse um relatório, eu fazia ...

Mariama: Risos

Adriel: Posso escrever mais?

Andriele: Você pode continuar ela depois se você quiser... O que você acha Mariama? Como você tem que sair mais cedo, se não você não vai participar da nossa discussão...

Mariama: Na verdade só falta uma frase, mas podemos começar...

Andriele: Vocês querem falar da experiência de escrever esse texto primeiro, ou começar com a leitura?

Adriel: De escrever?

Andriele: É. Como é que foi?

Adriel: Muito divertido... Criar uma história, acho que era um sonho meu, sempre li sobre ciência e sempre quis ter contato com coisas assim... artísticas queira ler mais poesias, mas crônicas a ciência me pegou e não larga mais e daí inventar a minha história foi muito legal... é isso.

Andriele: E sobre a proposta de escrever imaginado ser outra pessoa, de outro gênero, como foi?

Adriel: Foi meio difícil me colocar na cabeça de uma menina sabe Ficar imaginando a opinião dela assim, e tentar não ter preconceito... foi bem difícil...

Mariama: Sobre isso de preconceito eu percebi , eu estereotipei, né? Coloquei em alguns padrões, que eu acho que não é de menina ... né (Risos)

Adriel: Acho que isso deixou mais interessante até...

Valdinele: Não sei acho que já falei né? Foi difícil, eu não consegui desenvolver. Eu não sei acho que eu sou mais cética mesmo... ai eu falei nossa ... Crie uma história ... Uma história? não consigo.

Andriele: O que que você achou mais difícil sobre essa criação Val?

Valdinele: Hummmm. Acho que é disso mesmo por ser uma coisa livre, do tipo faça. Você tem esse momento para fazer daí...

Andriele: E sobre o personagem?

Valdinele: Acho que não coloquei um personagem. Eu falei de mim, no masculino e daí joguei na primeira pessoa, para parecer no masculino até porque na primeira pessoa a gente tá sempre falando no masculino né

Adriel: Você tava falando da liberdade de criar...

Valdinele: Eu estava falando da liberdade de criar uma historia e um personagem achei mais difícil

Andriele: Val, para você como você pensa sobre inventar as coisas? Como é que se inventa as coisas? Sobre a criação...

Valdinele: Essa questão do inventar é bem isso para mim... A minha dificuldade é que eu to há quatro anos. Não invente, nada é seu é tudo de um terceiro, você só está reproduzindo. Você só vai escutar ele. Se você criar alguma coisa vai ser em cima de dados empíricos tá ? Cadê os dados tabelados ?

Valdinele: E agora invente alguma coisa como que eu vou inventar alguma coisa? Então.. sobre a criação é bem complicado porque Agora ali, por exemplo quase levei um tapa. Agente não tinha data de fundação do curso, daí a gente subiu lá e pediu para a Regina, a gente sabia que ali tinha as folhas amarelas da 1ª turma e não sei o que. Daí eu tá, mas tem um decreto? Ela tá com a listagem, mas eu preciso de um documento. Ela disse, mas veja bem a primeira turma é de 74, daí foi reconhecido pelo MEC em 70 e pouquinho dali para frente. Daí eu ah então é o do MEC que vale. Já to nisso há 4 anos e agora invente uma história? Daí eu ai... Travei gente, travei

Mariama: Então não sei, agora fiquei na duvida do que eu achei disso.

Andriele: Do processo da escrita como foi?

Mariama: Eu achei divertido, tentei lembrar um pouco como foi para mim, mas estereotipar como se fosse um menino. E principalmente por ser um menino eu tentei usar gírias, escrevi bastante porque escrevi muitas coisinhas desnecessárias entendeu? O texto mesmo não tem muita informação, mas tem muitas palavras... Eu achei legal assim, foi muito simples de criar ... eu adoro quando não é preciso fundamentar nada, como você já falou estou na metade do curso e tem coisas que eu ainda não me ligo. Peraí tem que fundamentar, para ficar mais científico. Acho isso ruim, então quando você pode fazer qualquer coisa fica muito mais fácil do que quando você tem muito certinho o que fazer... e eu não sou criativa, eu não sou criativa, eu posso dizer assim, porque eu conheço tipo pessoas bem criativas tanto na parte do científico quanto na parte científico como na poesia e eu não sou nem metade dessa pessoas sei lá (risos)

Andriele: Você não se considera uma pessoas criativa?

Mariama: Não muito, ué tenho uma criatividade ou outra assim... mas comparando com os outros eu sei que não sou nada criativa.... Mas eu acho que é só tentar assim... tipo vou começar! Mas não ta legal meu texto ainda...

Valdinele: Eu vou tentar escrever mais ainda

Mariamaa: Eu achei legal, fazia tempo que eu não escrevia qualquer coisa ... criar assim ...

Andriele: Jhonny e você não comentou nada até agora...

Jhonny: Ah eu curti assim (risos). Eu gosto muito de liberdade... Você nem iria colocar tempo né, foi mais porque a gente pediu assim. Ah escrevam, escolham um gênero só colocou um tema assim... Nunca me achei criativo, mas gosto muito de escrever. As vezes eu me pego escrevendo no caderno durante a aula, chego em casa e escrevo no word. Tem uma pasta só dos meus escritos assim. Eh mas, não sei nunca me senti criativo assim, queria ter mais essa habilidade de poder... me encaixar nos textos científicos assim... tipo você vai fazer a sua pesquisa sobre dados empíricos e vai falar sobre o que outra pessoa falou, nunca tinha me ligado né como isso é preso assim, nossa tenho muita dificuldade com isso, meu Deus do céu. Fazendo a pesquisa com a prof Miriam assim, eu sei da parada, eu sei o que tem que fazer, mas tem que fundamentar. Agora eu tenho que pega a parte escrita do cara, para poder falar de alguma coisa sabe... A referência é uma parte muito difícil..

Adriel: uhum

Jhonny: Algumas coisas eu to aprendendo agora assim ... mas quando tem outra coisa para escrever... eu adoro fazer é resenha de livro. Eu li esse livro dai eu quero contar pro mundo sobre esse livro, tem esse ponto aqui láááá ,

Mariama: Eu não curto isso, escrever desse jeito não...

Jhony: Então eu achei isso do livro acho muito legal quando tenho liberdade, agora de crônicas assim... meio preso assim tenho muita dificuldade com isso. Monteiro Lobato da vida não

Mariama: Ele é um Jhonny da vida (risos)

Andriele: Eu não fiz essa tarefa agora né, como vocês viram mas eu fiz uma vez na disciplina com a prof Miriam, não deu tempo de fazer na aula, acabamos fazendo em casa e tal. Pensei nossa essa tarefa vai ser muito legal. Dai chegou na hora: Ai tem que fazer aquele trabalho para entregar amanhã, que saco. Depois que escrevi achei muito legal, foi muito legal mesmo. A ideia era discutir sobre alguns conceitos de Bakhtin sobre autor pessoa e autor criador. O autor pessoa não vocês, pessoas físicas, com CFP e tudo (Risos) e o autor escritor ele chamaria de estrutura estética do texto. Por exemplo vocês escreveram o texto, mas o personagem não é vocês certo?

Adriel: Ah.... para fazer esse distanciamento

Andriele: Sobre o processo de criação, vocês falaram muito de bem, como a Val falou de ser brilhante... Uma das ideias das oficinas é a gente poder desmitificar isso. Não é um dom a escrita. O Machado de Assis não era brilhante porque simplesmente era brilhante, ele estava num dado momento histórico, lia muitos textos, então ele estava inserido em uma cultura com condições para que ele se desenvolvesse dessa forma. Tem um texto teórico e bem curtinho se vocês quiserem seria legal dar uma olhada: O nome é o que se cria e o que se copia. No texto ele explica que a criação vem do nada, ou que algumas pessoas tem o dom outras não... do Van Gogh, ele era inovador lá na parte do expressionismo e tudo, mas ele estudou teoria cor, algo que fazia com que ele conseguisse criar aquelas composições no quadros dele, e tudo mais. Então nos podemos ver que tem pessoas conseguem identificar algumas coisas que outras não. Mas somos seres históricos não estamos além da historia, então a produção diz respeito ao seu momento histórico. Sobre a produção de vocês, qual foi a base para criar?

Não foram as experiências de vocês na universidade? Então, existe a criação de um personagem, mas o personagem não é você. Eles são de outro sexo, eles tem características estereotipadas, eles são outras pessoas independentes de vocês, mas ao mesmo tempo para criá-los vocês se inspiraram nas experiências de vida vocês, certo?

Adriel: Bastante...

Andriele: Mas vocês podem afirmar que não são vocês?

Adriel: Sim...

Andriele: Por que essa ideia de que a criação sai da capacidade brilhante do escritor? Porque a gente imagina um gênio que expressa o seu pensamento, sua criatividade pela linguagem, não acho que seja assim, mas ao contrário a linguagem permite que sejamos criativos. Vocês podem discordar, mas quando vocês foram escrevendo o processo não se tornou ... uma pergunta quando vocês estavam escrevendo, estavam com a história de vocês pronta antes de começar a escrever? Já tinham em mente que rumo iria tomar?

Adriel: Não...

Mariama: Acho que não ...

Andriele: Não foi assim, na medida em que foram escrevendo, ela vai se modificando e tomando vida própria.....

Adriel: Nossa ... aham, parece que tomo vida mesmo, muito... Essa é a desgraça do papel né, que se cortar, tchal o meio ali... dá pra fazer no word

Andriele: Quando estou sem ideias para escrever o que me ajuda a escrever, é ler texto relacionado ao tema porque me ajuda a pensar. Você pode observar a forma que o autor escreve ajuda bastante... E isso sabe por que? A criação nunca vem do nada ... ela vem de outros textos, outras ideias ... Vamos para a leitura dos textos?

Jhonny: Na supervisão... pesquisa de IC a professora Miriam deu alguns textos para fundamentar o trabalho, apresentei a revisão de literatura para ela, mas não só citei tentei amarrar as ideias ela disse é isso que um pesquisador faz ele pega os textos e amarra para mostrar qual autor que você tá apresentando, e é muito isso assim, não é o que você fala mas o que os outros falam ...

Andriele: Como a Mariama precisa sair, vamos para os textos, mas antes gostaria de comentar uma coisa sobre a pergunta da Mariama, sobre a criatividade no gênero científico. Para relacionar um Freud e Skinner precisa de criatividade? Achei essa pergunta genial, digamos assim, porque hoje, em nossa sociedade o cientista não

pode mais ficar só no laboratório, a ciência precisa ser comunicável, nesse tempo a produção é efêmera dos artigos, ele precisa escrever. Então, o pesquisador é também um escritor, mas isso... coloque aí professora Miriam apud Andriele. Porque quem diz isso é ela... isso não é da minha autoria ... (Todos riem)

Jhonny: Até pegar essas regras... isso é horrível

Adriel: A ciência é uma sequência infinita de apuds

Jhonny: Pan apud Andriele

Adriel: Você nunca cria nada só repete...

Andriele: A Ciência é uma criação também. O pesquisador produzindo o texto, é o tom discursivo que ele dá ao texto, assim como vocês trouxeram isso, já vi muitos estudantes afirmam que se sentem que só repetem ditos de outros. Mas vocês não acham que mesmo fazendo somente citações, nós escolhemos as citações no nosso texto? Os autores que citamos e os que não?

Mariama: Uhuum, é sim... eu aprendi isso durante a faculdade... vou começar lendo a minha ... não riam hein?

Andriele: Que isso... não estamos aqui para isso

Mariama: Cara! Minha entrada na Universidade foi top demais. Altas meninas, festas e lógico aprendizado sobre o meu curso. Mas sabe né! Eu nem podia sair muito por causa dos meus pais, e aí não tinha carro para levar a gatinha nas baladas e o pior de tudo...

Não tinha tempo, ao contrário da Cássia Eller, eu não tinha tempo nem para cantar.

Tá, eu sei que o primeiro e segundo semestres são os mais susses, mas se tá ligado que eu vim de uma escola pública que era bem fraquinha e em vez de eu me preparar para a facul estudando, fui fazer outras coisas. Mas se tá ligado que eu não trocaria os States por um ano de cursinho né?

Só sei que quando eu vi aquele monte de texto eu quis “chutar o pau da barraca”, oh preguiça hein! Era mais de 100 páginas semanais, antes eu lia isso em 3 meses. Apesar de eu pensar que eu fosse me ferrar, tirei só nota alta, quer dizer filosofia foi outro papo, o professor mandou até fazer twither. Mas eu nunca tinha feito esse “troço” antes e ele ainda disse que faltou criatividade. Mas estava de boa...

Conheci muitas pessoas bacanas e inteligentes e me descobri nisto. Ia ser alguém na vida...Todavia (viu já sei até fala difícil !) o segundo semestre me trouxe uma professora que mandava a gente ler artigo e ainda fazer pesquisa. Eu não tinha

ideia do que queria pesquisar e quando soube, eu não sabia, me deu preguiça e me atrasei em tudo.

Resumindo, minha entrada na universidade foi mais tipo um prêmio que você fica muito feliz quando recebe, mas quando vai usá-lo, se confunde todo e mais, tem que aprender a usar ... observando, usando e inovando ... Nem curti muito, nem estudei muito, nem conheci tanta gente assim, nem beijei muito e tals. Mas, cara, foi muito bom ! Curti pra caramba !!!

Andriele: Pensei: Será que é costume dela usar todavia?

Mariama: É engraçado quando tem que escrever uma coisa mais séria tem que usar sinônimos, eu fui conhecer o sinônimos do google muito tarde gente... naqueles primeiros trabalhos era a quela coisa bem pobrezinha. Depois colocávamos lá mas, daí aparecia porém, todavia ... outrossim.. tenho uma amiga que adora usar outrossim, e não me pergunte porque eu só sei o que significa dentro de contexto... vou precisar sair, mas que bom que vocês gostaram...eu consegui porque me desvinculei totalmente, pensei assim tipo aquela coisa, só jogar ideias e usar gírias, por isso que me soltei tanto podia usar gírias fazer uma coisa assim bem solta...

Adriel: Ficou muito bom .

Andriele: Nossa ficou muito bom. Todavia, já sei até falar difícil...

Mariama: Obrigada, me senti criativa agora... quero ler a história de vocês depois

Valdinele: Por isso que eu não produzi porque que tava solta, o meu agora eu realmente não consegui criar um personagem... essa coisa de criar um personagem foi uma coisa que eu não consigo não consegui, daí você precisa ser no gênero masculino, daí foi isso assim, de não consegui criar a historia, o personagem, mas fazer o que foi pedido... não sei vou ler o texto:

Entrei na universidade no ano 2011, já sou eu me colocando no gênero masculino, - Sozinho solitário em um ambiente novo e desconhecido, me sentia perdido nas aulas, tinha dificuldade como os textos com os trabalhos não conseguia compreender muito bem o que era exposto em sala de aula ficava confuso com a linguagem academia e com as avaliações que eram realizadas. Era tudo novo e confuso as aulas, professores, disciplinas obrigatórias optativas. Aqui sou eu jogando termos sinônimos e terminando assim, essa é a dificuldade de crie um personagem , crie uma historia. Posso escrever o que eu quiser? Eu não consegui

realmente. Vou te entregar na semana que vem. Eu vou até começar outra eu quero escrever outra. Tenho fé que vou conseguir, e foi essa a minha dificuldade...

Andriele: É mais fácil do que você imagina

Valdinele: Dai eu vi o dela e pensei gente! Olha isso! Qual é a dificuldade?

Andriele: Acho isso um dado bem interessante, para a gente pensar. A Mariama está no 2º ano, você no final do curso. Lembra a historia do menininho mesmo, de como vamos aprendendo e sei la desaprendendo algumas coisas. Como a Mariama nos contou sobre a perda da vontade de escrever poema. Quando eu era criança copiava os trabalhos dos meus irmãos, queira muito ir para escola, depois quando fui à escola não quis mais fazer aquilo. A Mariama disse também que não tem tempo de escrever mais poemas nem vontade ... na nossa sociedade pragmática para que escrever poema, já que você quer escrever trabalho, artigo... vamos escrever um texto bacana para por no teu currículo lattes...

Jhonny: É verdade, é esperado muita coisa da gente, que seja inteligente, faça parte de grupos de estudo, de pesquisa e extensão

Mariama: Mas não só, ainda tem que realizar todas as leituras e fichamentos que os professores pedem, ler em inglês e ir atrás dos livros... difícil essa vida, (risos)

Andriele: Val mais alguma coisa sobre a sua historia?

Valdinele: Vou recriar...

Jhonny: Acho legal você guardar para comparar depois.

Andriele: Você que sabe se cria outra, mas talvez essa possa servir de inspiração...

Valdinele: É tarefa de casa... dai eu vou chegar na terça-feira à noite ai que bosta (risos)

Andriele: Você sabe que não é...

Jhonny: Achei que ficou parecido com um relato, uma descrição...

Valdinele: Então, mas porque foi essa a questão de crie uma historia um personagem, faça uma história ... de ai que trava entendeu? Como que eu vou criar? Se você me mandasse fazer um trabalho um relatório, uma resenha taria feito, taria pronto taria ali, tai essa questão de crie! De não sei o que ..

Andriele: Quer fazer um relatório sobre sua vida academia?

Valdinele: Agora não to podendo, ainda tenho relatório de estágio mesmo para fazer...

Andriele: Mas seria engraçado... aí você coloca lá, antecedentes... diagnóstico..

Jhonny: Materiais e método

Vasldinele: Coloca hipótese e já vai no DSM IV, porque tem muita coisa boa lá...

Jhonny: Dai põe a citação da Andriele e da Miriam do Bakhtin...

Andriele: Ficaria muito legal , colocaríamos citações faladas ... Ah isso acontecia comigo, o professora falava ai eu pensava é isso é, isso, mas eu não posso por a fala dele... seria um exercício legal... quem sabe...

Jhonny: O meu assim, eu escrevi uma cronica então eu usei de abusei da primeira pessoa. Nome do personagem tem nome olha só: contei do dia a dia

Jhonny faz a Leitura do texto sem interrupções

“Olá!

Meu nome é Giovana e eu vou contar para vocês como ser uma estudante universitária.

Meu telefone despertou 7h 10 da manhã. Mas né é assim na quarta-feira, pois minha aula começa 8h 30 da manhã. Nos outros dias é mais tranquilo, no outros dias é mais tranquilo, minhas aulas começam mais tarde. Não me pergunte porquê. Mas não importa, fico mais feliz quando minhas aulas começam mais tarde. Ainda me lembro de quando u era caloura e minhas aulas começavam às 7h 30 da manhã todos os dias. Deus, como eu odiava! Na verdade o primeiro ano de faculdade não foi assim tão fácil. Era tudo novo para mim, muito diferente do que estava acostumada no ensino médio. Para começar eu nunca tinha conhecido uma pessoa com doutorado antes, de repente todos os meus professores tinham uma ótima formação.

Outra coisa que demorei muito para me adaptar foi a liberdade que tinha para entregar os trabalhos. Eu não era cobrada! Nem pelos professores, nem pela diretora, nem pela universidade! Mas depois acabei gostando. Até me sinto pressionada quando tenho que entregar algo no prazo!

A universidade me ensinou muitas coisas. Ser universitária tem seus altos e baixos, mas eu amo essa vida!”

Andriele: Muito bacana, gostei das interjeições. Como foi escrever?

Jhonny: Ah, achei que foi fácil, foi legal me lancei de cabeça na Giovana.

Andriele: A Giovana se parece com você? Em que aspectos?

Jhonny: Se parece sim, exagerei um pouquinho em algumas coisas, como sobre não conhecer ninguém com doutorado, ou quando falei diretora, alguém que teve muito o choque...

Valdinele: Esse negócio de doutorado, pelo contrário, antes de entrar na universidade eu conhecia muitos doutores, médicos e advogados era todo mundo doutor, depois na universidade ficava pensando será que eram doutores mesmo? De doutorado. Acho que isso começa a pegar muito depois que se está nesse meio acadêmico mesmo...

Andriele: Os professores falavam muito, acho que já no cursinho isso já acontecia. Tinha um professor que odiava profissionais que se diziam doutores mas sem a titulação acadêmica, aí ele dizia que: Ah você é doutor fez seu doutorado onde? O meu eu fiz na Suíça". Ele queria botar banca, mas ele era um cara bem simples, para quem ele conhecia ele dizia que nada, tinha coisa que o pessoal vê na graduação aqui e que lá o povo ainda não tinha visto. Aí ele falava muito dessa coisa, de por ter estudado fora a galera valorizava, sem nem saber a qualidade como era o caso do doutorado dele... Já um doutorado feito em um país sem grande credibilidade econômica ou sei lá pode já não ser mais tão valorizado...

Jhonny: Nossa é muito isso mesmo...

Andriele: Adriel você quer ler seu texto?

Adriel: Eu quero ainda dar uma reformulada, mas lá vai

Acordei suando frio, me descabelando. Como seria o dia de hoje? Será que os mitos sobre as festas incríveis e os professores geniais da universidade iriam se concretizar? Será que esse seria mesmo um upgrade na minha vida ou apenas mais uma luta sem fim? As expectativas de uma caloura recém-nascida no seu primeiro dia de faculdade são muitas. Uma mudança é obviamente esperada, após um ano de malditas olheiras (não há base que dê conta), unhas roídas e muita pressão dos pais. Evita-se veementemente conversar sobre pressão pois isso lembra aquelas 17 fórmulas da física que das quais só lembramos os macetes idiotas "vovô ainda transa" (coitada da vovó), "vou lambar a Fernanda" (coitada da guria) e "velho da bunda rachada" (choremos pela vovó). Portanto, menos pressão (e menos física) era o maior desejo que eu tinha. E adiantando um pouco para não deixar você, caro(a) leitor(a), muito ansioso(a), posso dizer que meus desejos foram mais do que realizados.

Voltei para casa com 53 textos para ler, mas para minha surpresa, ouvi muitos veteranos dizendo que haviam passado sem ler um só texto de algumas matérias que não lhes interessavam. Eu julguei eles em silêncio, confesso, mas seus motivos mais tarde me convenceram de que eles tinham mesmo motivos para tanto. Afinal, um deles, por exemplo, fazia parte de grupos de estudos, de pesquisas, projetos de extensão... Era um garoto inteligente (e bonitinho), e comecei a enxergar nele algo mais (afinal, que garota não quer sair com a vida planejada sei lá...

Adriel: Eu ainda quero continuar essa história

Andriele: Muito legal, achei bem erudito até.

Adriel: É um pouco...

Andriele: Além disso, acho legal se vocês relerem essa história depois de alguns anos

Valdinele: Acho pior ainda, porque vou estar corrigindo vírgula concordância isso e aquilo ... né tenho que parar e sossegar um pouco

Andriele: É... acho que eu deveria ter dito para vocês ficarem despreocupados quanto a essas coisas também... Porque a leitura e a escrita ela está presente em todas as esferas sociais, é importante... todo pesquisador é um escritor. Fala da professora Miriam. (risos)

Jhonny: Use asas porque é citação direta

Andriele: Mas é isso mesmo seja em qualquer área que nos formos trabalhar como psicólogos, ou até em outra função nós precisaremos ler e escrever. Ela é essencial porque usamos no dia a dia. A leitura e a escrita é essencial no nosso dia a dia, mas além disso podemos ver o que a leitura e a escrita fazem com a gente assim, nos dá a capacidade de se libertar de pensar e recriar a nossa própria história, acho que é uma das coisas mais legais da leitura e da escrita..

Adriel: É foi muito legal... eu já não tinha escrito antes uma história assim, só redação no vestibular, mas não é a mesma coisa, são só relatórios

Andriele: Que bom surtiu um efeito positivo em vocês ... trouxe mais alguns textos para vocês. Eu tinha pensado em lermos mais alguns textos que eu vou deixar para vocês lerem caso dois deles são um duas traduções do Texto Theodor Storm: A assombrosa história do homem do cavalo Branco e o Centauro Bronco, eu trouxe

esse textos para discutirmos a questão da criação, já que o tradutor faz duas versões da mesma história, uma é o cenário original na Europa e a outra ocorre no sertão brasileiro. A leitura desses textos são interessantes para pensarmos que até mesmo o tradutor é um criador também. E trouxe também um mais curtinho para ler agora foi publicado numa revista científica eu apresento agora para vocês uma tradução que encontrei na internet por Rafael Soares o original foi publicado no Journal of Cell Science de Martin A. Schwartz

Leitura do texto: The importance of stupidity in scientific research

Adriel: Muito legal, deixa eu te dar um abraço. Estávamos escrevendo isso em história ... a primeira questão que a gente se fez sobre religião e ciência. Dai eu falei que a grande vantagem da ciência é que ela é refutável, ela não é uma coisa assim parada, você descobre e refuta leva mais um adúvida. A ciência está sempre avançando uma coisa que você não pode fazer na religião sabe... quando eles tem um conhecimento dado e que você não pode questionar e são as mesmas leis de sempre. A ciência não ela está justamente avançando porque tem a possibilidade de você não saber mesmo daquilo, não é uma certeza

Andriele: Acho bem interessante esse texto que ele está numa revista científica de renome, acho que o autor é microbiologista, por isso é muito legal a postura desse autor sobre o conhecimento científico... Val você não disse nada ...

Valdinele: Eu realmente acho muito interessante isso mesmo, porque está numa revista acadêmica porque aqui a gente não vê isso

Jhonny: Não mesmo né

Andriele: Na verdade é uma história né.

Jhonny: Deus, ainda quero mandar um texto desse para uma revista científica... Eu quero muito escrever artigos e tudo o mais

Andriele: Isso se relaciona a questão política que existe na universidade. Esse texto peguei com a professora Miriam, ela mencionou isso também...

Valdinele: Já vi gente falar assim: Quer falar o que você pensa, faz um doutorado! Dai você fala o que você quiser! É como se a partir disso você ganhasse legitimidade dentro das instituições para falar aquilo... Tem professores nossos que falam isso... só fiz doutorado para falar o que eu quiser... Até as coisas que você

deixa de falar, eu por exemplo me bati um monte na minha monografia, pensava bem isso, como só estou na minha monografia não posso falar isso, ninguém vai me dar crédito por isso...

Adriel: Vou usar isso no meu trabalho...

Andriele: Fique à vontade. Gente mais alguma coisa sobre o texto? Não havendo podemos ir

5º ENCONTRO

Andriele: Gostaria de ouvir de vocês como foi como foi a experiência da escrita do texto e das oficinas.

Mariama: Eh, não pensei muito sobre isso durante a semana.. não sei muito o que vêm agora ..

Andriele: Então vamos resgatando... Val, sobre o texto você tentou reescrever, como foi?

Valdinele: Acho que depois que eu ouvi os outros textos ficou um pouco mais fácil. Mas na hora foi meio.. O que eu faço? Como que eu escrevo? E a dificuldade mesmo para escrever mesmo o que foi pedido.

Valdinele: da oficina, não sei acho que o numero reduzido de pessoas que agente trabalhou com uma duas três pessoas, as vezes fica meio.. não sei explica mas é um número pequeno, trabalho para uma próxima, quem sabe só uma divulgação e realização no inicio do semestre, as pessoas, acho que é a única coisa. Até para pegar mais calouros, a gente tá algum tempo na faculdade e por isso sabe que quem mais faz essas coisas são calouros, até por a gente sabe que no final do semestre as coisas ficam mais corridas mesmo, ainda além de continuar o semestre ainda tem oficina, acho que por isso não houve tanto adesão tanta participação assim. Se viessem mais poderíamos dividir os grupos... o numero de encontros acho que foi adequado, quando ficamos em três, nos queríamos trabalhar um pouco mais não tínhamos produzido nada, então eu achei bacana. Em outro momento para fazermos esse fechamento.

Mariama: Acho que poderíamos ter feito mais encontros, agente queria fazer um só de poesia e acabou não tanto tempo, talvez até pudesse ter mais, mas acho que mesmo assim foi coerente,

Vadinele: Acho que se fossem mais acabaríamos cansando... Quarta feira de novo. E se agente vai delimitando um para poesia, um para não sei o que, a gente vai em dez encontro brincando ... coisas que a gente vê na faculdade, é bem isso as pessoas planejam para dois três mesmo aí assim, não fica uma coisa pesada. A gente não, mas conseguimos fazer um trabalho bom em um número de encontros que não fosse foi muito cansativo assim, foi uma coisa nossa, a gente poderia fazer um encontro a mais e uma abertura sua para uma demanda do grupo então eu acho que foi bem bacana.

Mariama: Concordo com você ate porque era uma oficina então é diferenciado de um grupo de estudos. Das oficinas em si foi uma experiência bem interessante, uma das coisas que mais gostei foi poder refletir sobre a minha experiencia na faculdade... e em tudo assim, sabe achei bem legal, e eu relembrei do quanto gosto de escrever textos em vários gêneros, de criar sabe... achei bem legal não só na parte para coisas acadêmicas mas para outros tipos de gêneros. Apesar de não de gostado do meu texto eu achei bem legal ter conseguido escrever sabe, deixa vir as ideias , achei isso bem legal, não tive muita dificuldade em escrever, eu escrevia e vinha muitas ideias, vinha umas coisas sem sentido por causa disso, só escrevia o que pensava. A dificuldade talvez foi em planejar, poderia ter planejado mais ter pensado mais, então foi isso.

Andriele: Você acha que a informação contida no cartaz estiveram de acordo como o que foi ocorreu nas oficinas? O conteúdo abordado foi adequado?

Mariama:No primeiro encontro fiquei bem animada mas não tinha certeza como seria, no segundo já foi legal tivemos mais contatos com o texto. No cartaz, o título chama atenção, condiz com que a gente aprendeu, discutiu sobre os gêneros, a escrita na universidade, além disso nos escrevemos e falamos bastante também. Talvez tenha tomado um pouco mais de consciência. Não parava para ver que eu mudei, onde mudei , desde que começou né. Quando ia fazer algum trabalho, aí ficava pensando porque este autor escreveu assim? Prestando mais a tenção na forma de escrever. Eu escrevendo percebia que não estava sendo clara, provavelmente o leitor não entenderia, mas to meio sem tempo esse semestre,

então pensava só mas vai ter que ser assim mesmo não tenho capacidade agora de mudar tudo. Teve um trabalho para entregar a tarde eu tava escrevendo pela manhã então eu achei mais fácil, jogar as informações e articular, sem tempo de de ficar relendo, não deu tempo de articular tudo então ficou umas quebras, aquela coisa mais nesse sentido..

Valdinele: É engraçado como tudo se transformam depois que esta impresso...você pega: não o que que é isso ?

Mariama: Aham, realmente (risos) pior....

Andriele: Sobre escrever no momento e ler algum tempo depois acho interessante fazer um exercício, porque quando você está escrevendo você tá imerso, e depois quando lê novamente você percebe um monte de erros até mesmo de digitação que anteriormente não tinha notado, o problema é que nem sempre dispomos desse tempo como a Mariama comentou... Val alguma coisa mudou em sua relação com a leitura e a escrita depois das oficinas?

Valdinele: Acho que tive dois momentos, agora e na oficina como o pessoal da pedagogia. Parti do que li do trabalho da prof Miriam, e de ouvir as pessoas. Lá eu ia me colocando, senti a diferença para pensar poxa como que cheguei ate aqui, nesta oficina não mudou muita coisa e agora só dei continuidade ao que já havia pensando, era muita gente, aquelas pessoas todas. Fiquei impressionada. aquilo que me marcou. Não sabiam o que era fichamento, algum dia eu já estive no lugar deles já estive nesse lugar. Quando olhavam os textos os olhos revirando assim fichamentos, fichamentos...Na fala deles lembrei da prova da filosofia porque levei bomba, não lembro se foi fichamento de Foucault , lembro de fazer alguma coisa assim e tava errado, mas porque tava errado? Porque você não fez o que a professora pediu! Mas o que a professora pediu? Ela pediu uma coisa que ela achava que a gente sabi , e agente não sabia a gente nunca tinha visto e dai você se sente frustrado, ela pediu para alterações ela me devolveu aquilo para fazer alterações para melhorar a nota mas eu não saia o que alterar, fiz mudanças de erros bobos de concordância, para passa na disciplina. Não sabia o que tinha que fazer, poxa a gente não sabia o que ela queria, o que é fazer fichamento, citação direta. Usar as normas tem a ABNT que diz o tamanho da letra, mas algumas coisas vão além disso. Coisa que a professora não se ligava, só mais tarde a partir do 2º semestre que fomos aos poucos descobrindo. Ninguém para e ensina.

Andriele: Mariama você lembra de alguma situação semelhante? Ah acho que concreta, um exemplo não tenho nenhum na cabeça, como disse nunca tinha parado para referenciar as coisas no ensino médio eu não aprendi isso, nunca precisei usar isso, na faculdade foi aquela coisa de precisar ir descobrindo o que lembro mais foi no 2º semestre que tive metodologia e daí tivemos que aprender a pesquisar e tudo mais, devo ter sofrido mais com as normas e escrever e referenciar, tipo não só jogar as ideias mas apontar as minhas ideias são fundamentadas nisso, naquilo, antes disso não lembro de tudo isso ser tão intenso, aí pensei nossa é coisa séria.

Valdinele: Como cheguei até aqui eu era assim, já vinha elaborando esse processo, foi mais ou menos isso, era muita gente, fiquei impressionada com o número de participantes. Esses de fato são calouros, olhos revirando fichamento, fichamento. Poxa já fui assim, mas como que cheguei até aqui, aqui na oficina eu falei ...

Andriele: Como você descreveria esse processo de era caloura e chegou até aqui?

Valdinele: Tive uma mãe aqui na universidade, no primeiro ano comecei a trabalhar com uma professora A. no primeiro ano tínhamos artigo para publicar. A gente mandou para um congresso no Uruguai ela dizia vocês precisam fazer isso! vocês precisam pegam dados nesse banco de dados, referência com essa norma, revisão de literatura dessa forma, começa lá no fulaninho, que esse autor assim revisão se faz dessa forma, esse autor que todo mundo usa. Ela pegava na mão. Conheço pessoas que trabalham com ela ainda hoje, mas mudou um pouco, agora cada um que se vire, mas naquele período era assim. Tínhamos projetos isolados, sentávamos com ela, perguntávamos como se faz? Eu também não sei. Aprendíamos junto ela caminhava junto com a gente íamos ver os autores que tratavam do assunto... Ela vinha ver como estavam se saindo, no que ele poderia ajudar. Aqui na universidade são poucos os professores que fazem isso. Dá para contar nos dedos os professores que fazem isso na graduação. “De ver o que a gente tá precisando, se estamos se desenvolvendo. Os professores não fazem isso são poucos professores que ensinam a gente fazer sozinho...”

Andriele: Porque você acha que eles não fazem ?

Valdinele: Não sei quando o professor faz isso você vê que é completamente diferente. O seu aprendizado, a sua relação com a construção do trabalho, e até mesmo seu envolvimento com a construção do seu trabalho. Nas disciplinas você

tem que ir atrás, às vezes nem referências de textos obrigatórios eles dão aí você vai no lattes do professora vê quais os autores que ele usa ...

Mariama. Boa ideia cara não tinha pensado nisso ainda... (risos)

Valdinele: Tinha um trabalho de triagem, podia ser revisão de literatura, estudo de caso, mas o trabalho era de psicanálise não psicodinâmica. Dejours era da psicodinâmica, no dia da apresentação uma dupla fez em cima do Dejours, a professora assim revirando o olho, quando as meninas estavam falando elas usavam uma linha, um autor que a professora não usava. Para mim e minha colega estava muito claro onde ela erraram, o trabalho delas era grande, o nosso só tinha doze páginas e elas ganharam nota 7, só para poder passar, para o outro grupo, para elas Dejours era psicanálise. A professora odeia Dejours, um dia assim ela comentou uma coisa muito breve e a agente já se ligou que ela não gostava. E a outra dupla não. Fiquei com pena o trabalho dela seria desse tamanho ... e tiraram 7 para passar, já nós fizemos tão largado porque a gente não sabia exatamente como fazer até pedimos se poderíamos refazer o trabalho, ela nunca devolveu para a gente e tiramos uma nota boa... foi isso assim ... Aí a gente se pega: em que momento a agente passou a fazer só o que o professor quer. Eu faço o que o professor quer eu aprendi a fazer isso, agora não tanto porque os professores dão mais liberdade e tenho trabalhado com o que eu gosto...

Andriele: Você acha que isso pode ter alguma relação com a sua dificuldade de produzir o texto durante a oficina?

Valdinele: Acho que sim porque não sei o que você espera de mim. No caso que descrevi dos textos com que ela trabalhava pegávamos, do que a professora mais falava, palavras chave etc.. fomos atrás de mais trabalhos com aquela fundamentação, para nós era evidente, nos sabemos que ela odiava aquela teoria e a outra dupla não tinha pegado aquilo, foi um dia ela falou um pouco...

Mariama: Que legal ...

Valdinele: São coisas que você vai aprendendo no decorrer da faculdade...O professor não pega pela mãozinha...

Andriele: Como que você se ligou da necessidade de fazer o trabalho de acordo com a perspectiva teórica da professora? Dessa malandragem?

Valdinele: Não sei em que momento, isso foi em triagem, nesse momento isso já fica claro, porque as saúdes estão organizadas de acordo com as abordagens teóricas ... a organização do currículo é assim. Nas aulas nos discutíamos estudos de caso,

e aconteceu do aluno se expor, dizendo não sei o que a autonomia do sujeito. A professora interrompeu ele e disse: Nessa abordagem não falamos em sujeito, nós falamos de pessoa ... nos falamos de pessoa, aliás nem sei o que é para você sujeito. Ai nos vamos pegando o jeito nessa abordagem se escreve assim, se fala assim ... você reproduz as coisas assim, palavras, não sei como a gente aprende isso, não sei , mas a gente é cobrado por isso

Mariama: Isso de ir conforme o professor, se eu fazia era muito inconsciente eu só me liguei agora, já tinha reparado que você tinha falado disso, mas só agora parei para pensar de como é importante usar a linguagem do professor usar os autores que o professor gosta e estuda né, facilita mesmo para nota e tudo!

Valdinele: Não sei se tem mais alguma coisa...

Mariama: Fiquei pensando nesse processo de como aprendi a fazer algumas coisas, para ser do jeito que sou hoje, não consigo lembrar, não lembro de nenhum professor que foi bonzinho com a gente, que sentou e ensinou . Lembro de professores que raramente explicavam mais, mas uma coisa, na minha sala um sabia e ensinava os outros, meio que um ajudava o outro não sei se vai ser assim ainda, mas até o semestre passado era assim. Não entendi o que o professor falou, que tipo de fichamento que é ? Aí a gente meio que se decidia, os alunos entre si. Não lembro de nada muito marcante assim, e por isso que agora eu sou assim, seria mais fácil lembrar, ai vai pegando as manhas ...

Mariama: Engraçado nós falamos das dificuldades com os textos científicos e o Adriel quando perguntamos: Dificuldade, não tá bem tranquilo não tenho dificuldade nenhuma.

Andriele: Ele me surpreendeu também, eu acho que ele ainda não se deparou com algum texto e sentiu dificuldade, ele já tem bastante experiência com texto científico. Acho que só ocorre choque se você não têm experiência com a quele tipo de texto, se você já tem não acontece. Texto filosófico ele já que ele trabalha com textos na neurociências. Não pode ser que todo mundo tenha que ter... Além disso, existe um sentido ruim da palavra dificuldade, uma das ideia das oficinas é dar outro sentido para isso, a dificuldade não necessariamente é algo ruim, significa apenas uma falta de familiaridade nada que o temp, leitura e escrita não resolva... não é um problema assim... digamos cognitivo sabe... Vocês relataram um problema com textos de filosofia, e com o vocês mesmos disseram a gente não tem muito contato livro de

filósofos no ensino medio , são mais livros didático, mas não textos filosóficos, daí quando chega na universidade e se depara textos dos filósofos mesmos e daí?

Mariama: Acho legal filosofia te coloca para pensar. Você entra contato com cada ideia, ideias muito abstratas e contraditórias, na psicologia também mas na filosofia mais, pouco concreto e tudo pouco palpável...

Valdinele : Outra coisa e que os filósofos falam da pedra pela pedra, mas eles não tão falando da pedra pela experiência que eles tiveram antes daquilo. O Foucault por exemplo apenas, ele falando do positivismo científico porque q ele se deparou com aquilo antes e ele começou a se questionar. Só que os professores não falam para você. Olhem gente o positivismo é isso aí um belo dia o Foucault. disse isso é uma merda e aí veio esse pensamento , e escreveu esse texto. Eles só jogam o texto para a gente, como se a gente soubesse de tudo isso, como se a gente soubesse do que ele tá falando. Quando a agente não sabe nem do que ele tá falando, quem dirá qual é a crítica dele . E isso os professores meio que ignoram assim... porque eles sabem né, daí eles esperam que a gente saiba também, não é assim as coisas... Foucault foi complicado, naquele trabalho mas não enxergava nada além dos errinhos bobos de ortografia, foi muito frustrante, não saber refazer aquele trabalho..

Andriele: Espero não ter exagerado na exposição de alguns conceitos para vocês... mas quando você menciona isso é exatamente a ideia do conceito de gênero tem tudo a haver com o contexto. Para quem ele está escrevendo? Em que época ? Pensar no contexto ajuda bastante para compreender os textos, como fizemos aquele exercício com os textos do Freud e Skinner...

Valdinele: Isso é uma das coisas que a gente vai pegando com as linhas teóricas, os professores tem esse cuidado assim. Tem Filminho que me fez conhecer quem é Freud? mostra Freud e Breuer, sei lá como fala isso... e tem as histéricas que mostra, ele não começou a escrever isso do nada. Coisas que os professores de filosofia tem muita dificuldades eles não começam do ponto inicial,e eles começam do ponto que interessa para eles. Foi a minha aula de filosofia assim, e daí em anos posteriores também, mas para frente aqueles textos começam a fazer sentido, porque a gente se de parou com a fenomenologia , sócio-histórica q também tem críticas pertinentes com relação a isso, mas os professores naquele momento te jogam o texto em si e quer que você ...

Andriele: O que você imagina que seja o conteúdo que interessam para ele? Como assim?

Valdinele: Não sei pela ementas, elas não estão lá por acaso, essa uma crítica que eu tenho da filosofia também, são pessoa muito aleatórias. Outra disciplina que foi diferente, e o conteúdo se assemelha à filosofia que a gente tem aqui, em historia das ideias, mas era diferente. Era outra coisa a gente conseguia compreender, conseguia acompanhar, era outra coisa. Não sei o que aqueles professores tem mesmo, não sei ...

Andriele: Que diferença você observou do professor de história das ideias e da filosofia?

Valdinele: Acho que na metodologia do primeiro, ela passa a matéria, daí para a prova, ah não era assim eram questões só as discussões, ele direcionava e por que isso é relevante aqui, e porque isso é relevante. Ele era muito isso, a disciplina eram aulas teóricas, com questões de psicologia, filosofia, com as abordagens. E daí, eram 3, em e 3 aulas tínhamos um momento para discussão. Não era uma coisa assim, vomitada na nossa cabeça, tomam engulam. Era passado a matéria e depois das aulas teóricas ele abria momentos para discussão para verificar como cada coisa tinha ficado para cada aluno, assim ... o que você pensa que é ciência. Psicologia: ciência e profissão são a mesmas coisas. Então era assim coisas para nos fazer pensar mesmo. na produção científica da psicologia. Já na filosofia era ao contrário, eram textos de Foucault que a gente não sabia absolutamente nada, da crítica o que era criticado, é uma coisa completamente diferente.. para a professora tava claro, para a gente não. Tentava reproduzir o que o autor já tinha falado, sem elaboração maior, coisa que em historia das ideias era completamente diferente, lá eu tive filosofia, em filosofia eu não tive filosofia..

Andriele: Imagino uma hipótese de que o professor de Psicologia tenha noção geral do currículo de psicólogos, o que é importante para a formação e o professor que é de outro departamento, a expectativa que ele tem do aluno e o ponto de partida que ele tem da disciplina não esta adequados ...

Valdinele: Antropologia também. Era índio em cima de índio, e índio... no final do semestre a gente ficou também ... qual é a relação disso, o que a gente faz com

isso? A gente não faz nada como isso. E no final do semestre fizemos trabalhos livres. Aí a professora disse que achava muito entendiente trabalhos escritos então ela propôs que fizéssemos apresentações em alguma coisa audiovisual. façam filmes, tirinhas, vão trabalhar com o Armandinho... ou literatura contemporânea. Quero algo bem atual, coisa muito complicada, eu não gosto. Dai ali a gente percebeu o que eram aqueles malditos índios, conseguimos ver as diferenças, aí a gente enquanto psicólogo vai até alguns locais e identifica as diferenças. Ai a gente foi se ligando nas ultimas aulas dela, com aquelas apresentações, que tinha tudo para a falar de índios, mas não a coisa foi tendo aquele fechamento mesmo. Mas ela falava muito de tribo e que eram de interesse dela da formação dela, mas que em algum momento ela deu abertura para a gente lincar isso com a nossa profissão e conseguimos fazer isso nas ultimas aulas. Coisa bem interessante que a gente nunca achou que iria acontecer mas aconteceu. Coisa que em filosofia era sempre nada a haver com nada era um a disciplina perdida também. Isso eles colocam tudo no primeiro semestre, antropologia filosofia dai se quebra...

Mariama: Dai tem gente que desiste por causa dessas coisinhas... Eu tive um professor de antropologia era muito legal. Todos os temas que ele usavam eram muito pertinentes para a psicologia. Ele falava sobre relativismo ... o etnocentrismo. Ele trabalhava essas coisas com a gente, falamos sobre discussões sobre gêneros, foi a primeira vez que ouvi falar, foram coisas bem diferentes. O de filosofia era complicado mas também foi muito legal, apesar que os alunos é que deram aula, cada um ficou responsável por um filósofo... foi assim, mas foi interessante...

Andriele: Sobre as oficinas vocês tem mais alguma coisa ?

Mariama: Acho que é tudo...

Andriele: Então... acho que é minha vez de falar... eu fiquei bem feliz com a participação de vocês, a forma como vocês se envolveram nas discussões e propuseram algumas coisas como trazer textos de psicologia e poesias. Queria dizer também que adorei conhecê-los e espero sinceramente que as oficinas tenham sido proveitosas para vocês e que tenha ajudado você a terem cada vez mais sucesso na universidade e na vida profissional de vocês... enquanto participantes e também coautores da minha pesquisa, assim que tiver uma data de defesa me comprometo convidá-los na véspera...

Mariama: Você teve a informação que você queria?

Andriele: Acho que sim, por mais hipóteses que a gente tenha cada encontro que você tem ele é único mesmo, em outros grupos em outros grupos as pessoas mencionavam coisas que aqui não foi mencionado o e também o contrário. Além disso, não são dados objetivos assim, me desculpo se falei demais também, às vezes ficava tão empolgada com as minhas hipóteses ... Mas e vocês acham que as oficinas atendeu aos objetivos propostos?

Mariama: A gente discutiu sobre os principais textos na universidade... saiu fichamento, artigos, não sei o que mais saiu... resenha... de uma forma ou de outro comentamos sobre todos... e como eu falei o fato de se ter consciência você achava que era e como a gente vê as coisas agora, ajuda bastante a melhorar sabe... agora melhorar a escrita e tudo mais.... atendeu sim a expectativa.

Valdinele: Também acho que atendeu, só a questão do grupo ser pequeno mesmo...

Mariama: Por um lado é legal porque a gente tem a oportunidade falar, se for muita gente não dá tempo, poucas pessoas também a gente se sente mais a vontade. Menos no primeiro dia, eu fiquei meio Uau ... a gente também não se conhece...

Andriele: Acho que um pouco da mensagem que gostaria que tivesse ficado para vocês e algum dia se sentirem dificuldades, nunca pensar que é um problema interno de vocês, pensar que como a leitura e escrita são práticas culturais, tem relação com nossa cultura, não quer dizer que você não saiba escrever que não conheçam, a língua só não está adaptado àquela prática cultural de escrita que estamos acostumadas.

leitura não é uma questão de código e processamento cognitivo a malandragem das abordagens teóricas os significados de falar sujeitos organismo em cada uma delas. Pena ter que nos despedirmos, mas é para isso que existem redes sociais....

ANEXO IV - AVALIAÇÕES ENCAMINHADAS POR E-MAIL

Jhonny “Eu achei muito legal o processo de criar o conto, curti bastante. Já até me inspirei para criar outros! Também gostei muito dos textos que lemos. Tivemos bons momentos de compartilhamento e conversas também, porque falando desses sofrimentos a gente vê que não está sozinho, tem outras pessoas sofrendo as mesmas coisas.

Achei legal que a gente tinha muito coisa diferente, o que enriqueceu a oficina. A Val está quase se formando, Eu estou no meio do curso, a Mariama é aula de mobilidade e o outro menino (que esqueci o nome) é calouro, mas trouxe uma bagagem bem legal também. Além de você claro, mestranda, que contribuiu bastante hehe.

Achei ruim não termos lido todos os textos. Mas os que lemos foram legais”.

Adriel “Gostaria de ter ido no último encontro, pois achei muito legais as suas propostas. Foi especialmente prazeroso escrever a crônica que você pediu, mas todas as outras atividades e discussões que tivemos foram enriquecedoras. Essa passagem por outros gêneros literários me deixou intrigado, e talvez por isso eu tenha comprado o meu livro de comédia (visitei partes inexploradas do sebo e isso me satisfez tanto quanto escrever aquela crônica). E se teve algo que eu não gostei foi de ter perdido os primeiros encontros haha sugiro que nas próximas oficinas você tente divulgar na web um folder, pois é super eficiente e fácil.”

ANEXO V- PRODUÇÕES TEXTUAIS DURANTE AS OFICINAS

Jhonny 17-06-15

Olá!

Meu nome é Giovana e eu vou contar para vocês como ser uma estudante universitária.

Meu telefone despertou 7h 10 da manhã. Mas né é assim na quarta-feira, pois minha aula começa 8h 30 da manhã. Nos outros dias é mais tranquilo, no outros dias é mais tranquilo, minhas aulas começam mais tarde. Não me pergunte porquê. Mas não importa, fico mais feliz quando minhas aulas começam mais tarde. Ainda me lembro de quando u era caloura e minhas aulas começavam às 7h 30 da manhã todos os dias. Deus, como eu odiava! Na verdade o primeiro ano de faculdade não foi assim tão fácil. Era tudo novo para mim, muito diferente do que estava acostumada no ensino médio. Para começar eu nunca tinha conhecido uma pessoa com doutorado antes, de repente todos os meus professores tinham uma ótima formação.

Outra coisa que demorei muito para me adaptar foi a liberdade que tinha para entregar os trabalhos. Eu não era cobrada! Nem pelos professores, nem pela diretora, nem pela universidade! Mas depois acabei gostando. Até me sinto pressionada quando tenho que entregar algo no prazo!

A universidade me ensinou muitas coisas. Ser universitária tem seus altos e baixos, mas eu amo essa vida!

Mariama

Cara! Minha entrada na Universidade foi top demais. Altas meninas, festas e lógico aprendizado sobre o meu curso. Mas sabe né! Eu nem podia sair muito por causa dos meus pais, e aí não tinha carro para levar a gatinha nas baladas e o pior de tudo...

Não tinha tempo, ao contrário da Cássia Eller, eu não tinha tempo nem para cantar.

Tá, eu sei que o primeiro e segundo semestres são os mais susses, mas se tá ligado que eu vim de uma escola pública que era bem fraquinha e em vez de eu me preparar para a facul estudando, fui fazer outras coisas. Mas se tá ligado que eu não trocaria os States por um ano de cursinho né?

Só sei que quando eu vi aquele monte de texto eu quis “chutar o pau da barraca”, oh preguiça hein! Era mais de 100 páginas semanais, antes eu lia isso em 3 meses. Apesar de eu pensar que eu fosse me ferrar, tirei só nota alta, quer dizer filosofia foi outro papo, o professor mandou até fazer twither. Mas eu nunca tinha feito esse “troço” antes e ele ainda disse que faltou criatividade. Mas estava de boa...

Conheci muitas pessoas bacanas e inteligentes e me descobri nisto. Ia ser alguém na vida...Todavia (viu já sei até fala difícil !) o segundo semestre me trouxe uma professora que mandava a gente ler artigo e ainda fazer pesquisa. Eu não tinha ideia do que queria pesquisar e quando soube, eu não sabia, me deu preguiça e me atrasei em tudo.

Resumindo, minha entrada na universidade foi mais tipo um prêmio que você fica muito feliz quando recebe, mas quando vai usá-lo, se confunde todo e mais, tem que aprender a usar ... observando, usando e inovando ... Nem curti muito, nem estudei muito, nem conheci tanta gente assim, nem beijei muito e tals. Mas, cara, foi muito bom ! Curti pra caramba !!!

Adriel

UNIVERS(o da oportun)IDADE

Acordei suando frio, me descabelando. Como seria o dia de hoje? Será que os mitos sobre as festas incríveis e os professores geniais da universidade iriam se concretizar? Será que esse seria mesmo um *upgrade* na minha vida ou apenas mais uma luta sem fim? As expectativas de uma caloura recém-nascida no seu primeiro dia de faculdade são muitas. Uma mudança é obviamente esperada, após um ano de malditas olheiras (não há base que dê conta), unhas roídas e muita pressão dos pais. Evita-se veementemente conversar sobre pressão pois isso lembra aquelas 17 fórmulas da física que das quais só lembramos os macetes idiotas “vovô ainda transa” (coitada da vovó), “vou lambar a Fernanda” (coitada da guria) e “velho da bunda rachada” (choremos pela vovó). Portanto, menos pressão (e menos física) era o maior desejo que eu tinha. E adiantando um pouco para não deixar você, caro(a) leitor(a), muito ansioso(a), posso dizer que meus desejos foram mais do que realizados.

Voltei para casa com 53 textos para ler, mas para minha surpresa, ouvi muitos veteranos dizendo que haviam passado sem ler um só texto de algumas matérias que não lhes interessavam. Eu julguei eles em silêncio, confesso, mas seus motivos mais tarde me convenceram de que eles tinham mesmo motivos para tanto. Afinal, um deles, por exemplo, fazia parte de grupos de estudos, de pesquisas, projetos de extensão... Era um garoto inteligente (e bonitinho), e comecei a enxergar nele algo mais (afinal, que garota não quer sair com o seu leão bem domado da faculdade, né?). Mas essa era só mais uma entre muitas oportunidades que bateram na minha porta. **Trecho aprimorado após a oficina**

Participei de algumas rodas de conversa hoje. Vi pessoas com várias formações, desde adultos perdidos até adolescentes incrivelmente responsáveis, desde o ensino médio básico até (ninguém merece!) física. Não há nada de errado com ele, exceto pelo fato de que o meu curso é filosofia. É inadequado falar de contas aqui. Nada de equação nessa área. Tentamos levar o garoto para o departamento certo (o de psiquiatria né, querida) mas ele disse que estava exatamente onde deveria estar no espaço-tempo (não me convenceu). Mas também falei com os garotos, as garotas, os indecisos, os polivalentes e os neutros. Adorei. Na faculdade não há regras, inspetores ou donos da verdade. Todos são bem-vindos

ao debate, caso queiram defender sua opinião. E esse “caso queiram” é definitivamente a minha parte preferida.

A melhor maneira de resumir a faculdade para você é com a expressão “*Terra das oportunidades*”. Descobri tanta coisa que eu posso fazer lá que não sei como alguém pode lembrar de tudo aquilo. Tem festas, professores geniais, talentos incríveis, lícitos e ilícitos, trabalho e ócio, grupo de estudos e de “rolê”. Tem o que você quiser. As paredes têm tantos cartazes que os cursos podem acabar antes mesmo de você ler a propaganda, e mesmo assim ainda tem parede para encher mais um pouquinho. E eu sai de lá com várias ideias. Mas é difícil escolher entre uma boa e uma ótima oportunidade quando você não sabe qual é qual, você não concorda? Mas uma das oportunidades eu tenho certeza que quero aproveitar já. Então deixe-me parar de escrever pois preciso ligar para aquele gatinho estudioso antes de ele dormir. Vou perguntar se ele não quer fazer, qualquer dia desses, uma extensão comigo lá no shopping, ok?

Beijos miga!

Valdinele 17-06-15

Entrei na universidade no ano 2011, sozinho solitário em um ambiente novo e desconhecido, me sentia perdido nas aulas, tinha dificuldade como os textos com os trabalhos não conseguia compreender muito bem o que era exposto em sala de aula ficava confuso com a linguagem academia e com as avaliações que eram realizadas. Era tudo novo e confuso as aulas, professores, disciplinas obrigatórias optativas.